

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**PROPOSTA DE UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA BASEADA EM ESTRATÉGIAS
PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Autor: Andreza Schiavoni

Orientador: Prof^a. Dra. Selma de Cássia Martinelli

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Andreza Schiavoni e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 04/12/2009

Assinatura: Selma de Cássia Martinelli
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Claudia R. R.
Maria S. P.
Lucy B. B.
Luiz R. L. F.
Selma de C. Martinelli

2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Schiavoni, Andreza.
Sch31p Proposta de uma intervenção educativa baseada em estratégias para
produção de textos / Andreza Schiavoni. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Selma de Cássia Martinelli.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Produção de textos. 2. Estratégias de aprendizagem. 3. Psicologia
cognitiva. I. Martinelli, Selma de Cássia. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-240/BFE

Título em inglês : Proposal for an educational intervention based on strategies for writing composition

Keywords : Writing composition; Learning strategies; Cognitive psychology

Área de concentração : Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profª. Drª. Selma de Cássia Martinelli (Orientadora)

Profª. Drª. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

Profª. Drª. Cláudia Araújo da Cunha

Profª. Drª. Evely Boruchovitch

Profª. Drª. Lucila Diehl Tolaine Fini

Data da defesa: 04/12/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : andrezaschiavoni@hotmail.com

*Aos meus pais, Ademir e Ivanete,
a quem amo profundamente e a
quem devo tudo o que sou.*

*Aos meus irmãos queridos,
André, Adriano e Arianne,
meus melhores amigos.*

*Ao meu marido, Eduardo,
meu companheiro, meu
amor, o responsável
por me fazer feliz
todos os dias.*

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho tornou-se possível porque houve colaboração de muitas pessoas, às quais gostaria de expressar meu sincero agradecimento.

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Prof^a. Dra. Selma de Cássia Martinelli, pelas leituras cuidadosas do trabalho e pelas contribuições valiosas. Uma amiga, além de professora, que oportunizou, através de seu apoio constante, de sua extrema competência e dedicação, a conquista dessa tão desejada etapa.

À Prof^a. Dra. Evely Boruchovitch e à Prof^a. Dra. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly que, com suas sugestões no exame de qualificação, propiciaram melhoras significativas no trabalho.

Aos professores da banca examinadora, Prof^a. Dra. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly, Prof^a. Dra. Cláudia Araújo da Cunha, Prof^a. Dra. Evely Boruchovitch e Prof^a. Dra. Lucila Diehl Tolaine Fini, pelas importantes sugestões, observações e contribuições.

Aos membros do GEPESP, em especial à Prof^a. Dra. Evely Boruchovitch, que acompanhou, desde o início, a realização deste trabalho, e que sempre me incentivou e me ensinou muito com sua competência como professora.

À Faculdade de Educação, em especial aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, que sempre se mostraram muito solícitos em esclarecer dúvidas e em me ajudar no que fosse preciso.

À diretora e aos professores da escola onde foi realizada a coleta de dados, e aos alunos, que gentilmente participaram da pesquisa.

Ao respeitável professor Deusdedit Ferreira de Menezes, pela revisão de português.

Com enorme satisfação, agradeço imensamente aos meus pais, pelo amor e apoio incondicionais. Eles estiveram presentes em cada momento de minha vida, me ensinando, com suas atitudes corretas, que sempre me serviram de exemplo, e com suas doces palavras, o que era preciso. Muito obrigada por acreditarem que seria possível a conquista de mais essa etapa.

Aos meus irmãos, André, Adriano e Ariane, meus grandes amigos, sempre presentes em minha vida, que me proporcionaram momentos inesquecíveis de alegria, união e muito amor. Pessoas que estiveram comigo durante cada momento de construção deste trabalho, vibrando a cada fase concluída, e encorajando-me diante das dificuldades.

Aos meus queridos sobrinhos, Felipe, Gabriel e Eduarda, com quem sempre desfrutei momentos prazerosos, tão importantes para descansar e me motivar durante esse caminho.

Por fim, e de maneira muito especial, agradeço ao meu marido, Eduardo, companheiro e cúmplice nessa trajetória. Durante os momentos de alegria, estive ao meu lado para comemarmos. Nos momentos de cansaço, estive comigo para me incentivar, e em todas as situações em que poderia me ajudar, colaborou incansavelmente. Muito obrigada pelo amor, respeito, amizade, compreensão, amparo e paciência sempre demonstrados.

RESUMO

Dada a importância que a escrita de textos ocupa no contexto acadêmico, cujo domínio nem sempre é alcançado por muitos alunos, e a escassez de estudos nacionais que propuseram intervenções na área de produção textual, a presente pesquisa abordou essa temática como foco de discussão. Este estudo, de natureza exploratória e quase experimental, teve como objetivos verificar os efeitos de uma intervenção educativa, baseada em estratégias de planejamento, de tradução e de revisão, sobre a produção de textos de estudantes do ensino fundamental; assim como avaliar se houve modificações na utilização de estratégias para a produção de textos, após a intervenção. Partiu das hipóteses de que os estudantes que participassem dessa intervenção produziram textos de melhor qualidade, quando comparados àqueles que não participaram; e de que a mesma intervenção proporcionaria uma mudança no repertório das estratégias utilizadas pelos participantes para a produção de textos, no que se refere aos processos de planejar, escrever e revisar. Participaram da pesquisa 28 estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública, dos quais 14 constituíram o grupo controle e 14, o grupo experimental. No pré e no pós-teste foram aplicados dois instrumentos: a produção de um texto narrativo e, em seguida, um protocolo de investigação das estratégias utilizadas para essa produção. Foram realizadas quatro sessões consecutivas de intervenção com o grupo experimental, com duração de 1 hora e 40 minutos cada uma, em que se ensinou a estrutura do texto narrativo e estratégias de planejamento, tradução e revisão de textos. Os resultados indicaram que houve uma melhora significativa na qualidade das produções realizadas pelos participantes do grupo experimental, após a intervenção, confirmando, assim, a primeira hipótese deste estudo. A análise dos protocolos de investigação das estratégias utilizadas para a produção dos textos apontou mudanças importantes em relação às estratégias de planejamento, de tradução e de revisão, que se tornaram mais adequadas, no grupo experimental, após a intervenção. Apesar da curta duração da intervenção realizada, os resultados sugerem que os estudantes podem se beneficiar com a instrução de estratégias para a produção de textos.

ABSTRACT

Given the importance the writing composition has in the academic context, whose mastery is not always achieved by many pupils, and the scarcity of national studies that have proposed interventions in this field, the present research approached this subject as a focus of discussion. The aim of this exploratory and quasi experimental study was to verify the effects of an educational intervention based on planning, translating and reviewing strategies on the text production of elementary school students; as well as to evaluate whether there were changes in the use of these strategies for the production accomplished after the intervention. It started from the hypothesis that the students who participated in this intervention would write higher quality texts in comparison to those who did not participate; and that this same intervention would provide changes in the strategies regarding planning, writing and revising process repertory used by participants for the text production. The participants were 28 ninth grade students from an elementary public school, which 14 composed a control group and the other 14, an experimental group. In the pre-test and in the pos-test two instruments were administered: a narrative text production and then an investigation protocol concerning the strategies applied for this composition. Four consecutive intervention sessions were developed with the experimental group, lasting 1 hour and 40 minutes each and in these sessions the narrative structure text and planning, translating and reviewing strategies were taught. Results indicated that there was a significant improvement in the quality of the texts which were written by the experimental group participants after the intervention, confirming, therefore the first hypothesis of this study. They also pointed that there were important changes in the use of planning, translating, and revision strategies, which became more appropriate in the experimental group to produce the texts after the intervention. Although the intervention was short, the results suggest that students can be benefited from the strategies instruction for text compositions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1- OS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA COMPOSIÇÃO DE TEXTOS	9
1.1. Modelos de composição escrita	9
1.2. A produção de textos segundo a perspectiva cognitivista	20
1.2.1. A produção de textos enquanto atividade estratégica	22
CAPÍTULO 2- INTERVENÇÃO EM ESTRATÉGIAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS: RELATOS DE PESQUISA	27
2.1. Pesquisas brasileiras sobre a produção de textos	29
2.2. Estudos de intervenções em estratégias para a produção de textos	34
CAPÍTULO 3- MÉTODO	55
3.1. Objetivos	55
3.2. Hipóteses	55
3.3. Participantes	56
3.4. Instrumentos de coleta de dados	56
3.5. Procedimentos de coleta de dados	57
3.6. Intervenção	59
3.7. Critérios para análise dos dados	71
CAPÍTULO 4- RESULTADOS	73
4.1. Produção de textos	73
4.1.1. Grupo controle	73
4.1.1.1. Avaliação geral	73
4.1.1.2. Avaliação por categorias	74
4.1.1.3. Quantidade de palavras e de sentenças produzidas	79
4.1.2. Grupo experimental	80
4.1.2.1. Avaliação geral	80
4.1.2.2. Avaliação por categorias	81
4.1.2.3. Quantidade de palavras e de sentenças produzidas	87
4.1.3. Resultados da comparação entre o grupo controle e o grupo experimental	87
4.1.3.1. Avaliação geral	87
4.1.3.2. Avaliação por categorias	88
4.1.3.3. Quantidade de palavras e de sentenças produzidas	90
4.2. Estratégias utilizadas para a produção de textos	90
4.2.1. Grupo controle	90
4.2.2. Grupo experimental	95

CAPÍTULO 5- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	101
5.1. A intervenção	101
5.2. Produção de textos	103
5.3. Estratégias utilizadas para a produção de textos	108
5.4. Implicações educacionais e considerações finais	113
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	127
Anexo 1	127
Anexo 2	129
Anexo 3	131
Anexo 4	131
Anexo 5	133
Anexo 6	135

INTRODUÇÃO

A invenção da escrita representa um grande marco na História da humanidade. Aos poucos, ela foi passando do domínio de poucas pessoas até tornar-se acessível ao público em geral, e hoje torna possível a transmissão de informações e o registro de nossas ideias. A escrita é uma expressão da linguagem oral através de sinais criados pelo homem, que permite representar a memória coletiva religiosa, científica, política, artística e cultural das diversas sociedades (Cagliari, 1987).

Segundo Cagliari (2003), a escrita surgiu na Suméria por volta de 3300 a.C, no Egito por volta de 3000 a.C., e na China, por volta de 1500 a.C, na forma numérica, provavelmente para se contar o número de animais de um rebanho, assim como para se registrar a quantidade de animais negociados nas trocas e vendas. A escrita não numérica apareceu bem mais tarde, quando se passou a carimbar nas paredes das cavernas os desenhos de animais, pessoas, entre outros. Contudo, esses desenhos só tinham significado para quem os fazia. Para que tivessem algum significado às outras pessoas, era necessário que o autor explicasse o que aquilo representava, passando, então, nesse momento, a constituírem uma representação da linguagem.

Na história da escrita, podem-se observar, de acordo com Cagliari (2004), três fases distintas. Em um primeiro momento, a escrita foi representada através de desenhos ou pictogramas, constituindo uma fase chamada pictórica. Esses pictogramas constituíam representações bastante simplificadas dos objetos da realidade, e não estavam associados a um som, mas à imagem do que se pretendia representar. Uma segunda fase na evolução da escrita, denominada ideográfica, se caracteriza pela escrita através de desenhos especiais, chamados ideogramas, cujos caracteres se referiam a ideias e não à representação dos sons.

A fase alfabética, que se caracteriza pelo uso de letras, constitui a terceira fase. Segundo Cagliari (2004), as letras do alfabeto tiveram sua origem nos ideogramas, que perderam o valor ideográfico e passaram a ser uma representação fonética. O alfabeto passou por várias transformações até que se constituísse como é conhecido atualmente. Os gregos adaptaram o sistema de escrita fenícia, que considerava apenas as consoantes, e juntaram as vogais. Mais tarde, a escrita grega foi adaptada pelos romanos, e esta forma modificada constitui o sistema alfabético greco-latino, de onde provém o nosso alfabeto.

Segundo Braslavsky (2005), no que se refere ao entendimento sobre a linguagem escrita, ela tem sido, muitas vezes, considerada como um processo paralelo ao da fala, diferenciadas apenas porque a linguagem oral é conduzida por ondas acústicas que produzem uma imagem fônica, enquanto que a linguagem escrita se transmite pelo canal visual, que produz uma imagem gráfica. Para a autora, essa análise, que se mantém em um nível perceptivo, tem restringido a interpretação de um e outro processo, e tem influenciado negativamente na interpretação do problema da compreensão, especialmente da escrita.

Braslavsky (2005) argumenta que a língua escrita apresenta características específicas que a diferenciam da linguagem oral. Dentre essas especificidades, destacam-se os fatos de não apresentar a espontaneidade e o imediatismo da linguagem oral, justamente por requerer intencionalidade, atividade voluntária e consciente; de não dispor dos recursos dessa linguagem, tais como a entonação e os gestos, o que torna insuficiente substituí-los pelos signos de pontuação, já que é necessário recorrer a um maior número de palavras e suas combinações; de não tolerar as formas e estruturas incompletas da linguagem falada, por demandar uma sintaxe mais rigorosa e completa; de o interlocutor estar ausente, tanto para quem escreve como para quem lê, uma vez que a situação não é compartilhada entre o emissor e o receptor como ocorre entre o falante e o ouvinte; de a escrita concentrar a

atenção, a consciência e a reflexão do emissor e do receptor, contrariamente à rapidez do ritmo da linguagem falada, que não favorece a reflexão. Além disso, a autora ressalta o fato de a escrita permitir que a linguagem se desenvolva como atividade mais completa, organizada e registrada, enquanto que a linguagem falada se desvanece no mundo dos sons.

Pelo fato de a escrita apresentar essas características, o ensino e a aprendizagem dessa linguagem apresentam demandas específicas. Segundo Citoler (1996), aprender a escrever implica ser capaz de escrever não somente palavras, mas também textos, já que a verdadeira função da escrita é comunicar uma mensagem. Assim, no termo genérico “escrita” podem ser distinguidos os processos de produção de palavras isoladas e os processos de produção de um texto com intenção comunicativa, ou composição, que demandam um nível de complexidade superior e que incluem os primeiros. Para a autora, a capacidade para traduzir as palavras em códigos escritos é uma condição necessária, mas não suficiente para assegurar o domínio da escrita, cuja meta final é desenvolver a habilidade para traduzir as ideias em um texto coerente que, em geral, é destinado a outras pessoas.

No entanto, Braslavsky (2005) observa que, na pedagogia de boa parte do século XX, o ato de escrever foi confundido com uma atividade puramente motora e relacionada à orientação espacial e corporal. Segundo a autora, apesar de se reconhecer a importância desse aspecto, a verdadeira natureza da escrita está em seu significado, que é tão independente do seu aspecto gráfico, como é a palavra de seu aspecto sonoro. Considera que, provavelmente, seja necessário prestar alguma ajuda às crianças para que resolvam suas dificuldades na parte mecânica da escrita, mas que tradicionalmente se tem prestado tanta e tão exclusiva atenção a isso que se tem perdido de vista o essencial, o significado.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, também tem sido contemplada a importância atribuída à superação do entendimento do ato de escrever enquanto uma atividade meramente motora. Postula-se, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), que o ensino da língua deve favorecer aos alunos a aquisição de uma competência em relação à linguagem que lhes permita a capacidade de resolver problemas e de participar ativamente em sociedade. A conquista dessa competência torna-se possível quando a escrita passa a ser compreendida como um processo que tem como meta a descoberta da intenção comunicativa, não somente por palavras, mas também, e principalmente, através de textos.

Scardamalia e Bereiter (1986), contudo, apontam para o fato de que o que se ensina sobre a escrita nas escolas, na maioria das vezes, são convenções, regras de pontuação, ortografia, entre outras, e, ao professor, são destinadas as tarefas de praticá-las e de corrigi-las. Contrários a essa visão, os autores afirmam que o maior desafio no ensino da escrita é descobrir princípios a serem ensinados, que possam ser válidos e que permitam aos alunos transformarem a escrita em conhecimento.

De forma semelhante, Cagliari (2004) parece questionar a pertinência do ensino da escrita nas escolas brasileiras, sugerindo que, muitas vezes, esse ensino está mais preocupado com a aparência do que com o que a escrita realmente representa. Para ele, a escola, em muitos casos, parece estar mais preocupada com a ortografia, esquecendo que o principal, em um primeiro momento, é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para os textos escritos.

No que se refere à escrita de textos, tema de interesse deste estudo, tem-se colocado que nem sempre essa representa uma tarefa simples para aqueles que escrevem, podendo implicar dificuldades de diferentes naturezas em qualquer momento dessa construção

(Citoler, 1996). Segundo Flower (1979), as vivências práticas e as postulações teóricas sobre a produção textual concordam sobre o fato de que escrever o que se quer dizer a outra pessoa demanda mais do que um simples ato de auto-expressão.

Nesse sentido, Scardamalia e Bereiter (1986) apontam para a importância de considerar a composição escrita como uma atividade que deve ser intencional, o que quer dizer que os alunos precisam ser instruídos a pensarem a produção de textos como uma tarefa que possui características que os obriga a estabelecer metas a serem cumpridas. Segundo Cagliari (2004), dentre essas características, está o objetivo de que a escrita permita a leitura. Além disso, que a escrita forneça subsídios para quem leia, isto é, para que a leitura não esteja reduzida à decodificação individual das palavras, mas que permita ao leitor conhecer os elementos em que o autor se baseou para escrever.

No que diz respeito às investigações realizadas sobre essa temática, Escoriza Nieto (1998) aponta que o estudo da composição da escrita não tem sido tão pesquisado quanto a linguagem oral e seu processo de compreensão, e quando começou a ser, os processos nela implicados foram ignorados em favor da centralização na avaliação do produto. O interesse em investigar o processo de composição da escrita e dos processos cognitivos envolvidos nessa atividade, data do final da década de setenta e início dos anos oitenta.

De acordo com Citoler (1996), o avanço no entendimento da atividade de compor textos tem sido possível porque a psicologia cognitiva tem permitido, desde a década de setenta, um progresso contínuo na compreensão dos processos nela envolvidos. Segundo a autora, durante anos foi dada uma grande importância ao texto, isto é, ao produto final, e foi essa área de investigação que destacou a relevância de se pesquisar os processos internos do sujeito que subsidiam a tarefa de escrever.

Para Citoler (1996), com a contribuição da psicologia cognitiva, o processo de composição escrita passou a ser entendido de uma outra forma, assim como os modelos que se propõem a explicá-lo. Até os anos setenta predominaram os modelos por etapas sequenciais, que concebem a composição escrita como um processo linear e unidirecional que segue uma série de fases. Dentre estas, são estabelecidas as etapas de pré-escrita, que se dedicaria à busca de ideias e planificação; de escrita, que produziria um esboço do texto; e de reescrita, que reelaboraria o rascunho para se chegar à produção final.

A partir dos anos setenta, tais modelos foram recusados por sua simplicidade e sua incapacidade para explicar a natureza recursiva do processo de escrita, ainda que tenham reconhecido o valor de terem focado o processo de elaboração de um texto. Foram, então, substituídos pelos modelos cognitivos que, diferentemente dos modelos por etapas, tentam explicar os processos subjacentes à atividade de escrever, as operações, estratégias e conhecimentos que devem ser utilizados por quem escreve e como interagem todos esses aspectos (Citoler, 1996).

O *modelo de Hayes e Flower* (1980b), que será descrito no primeiro capítulo deste trabalho, tem guiado, desde sua criação, a investigação sobre essa atividade. Igualmente, a maior parte dos programas de intervenção para a melhora da habilidade de escrever textos se inspira em suas ideias básicas (Citoler, 1996). Segundo Escoriza Nieto (1998), esse, que é um dos modelos mais conhecidos, tem como objetivo apontar e descrever os mecanismos que configuram o processo geral de composição escrita. Ele identifica os subprocessos subjacentes a esse, a maneira como eles se organizam, e descreve possíveis diferenças individuais nos estilos de composição, originadas pelas modificações na sua estrutura.

Esse modelo, apesar de ser bem aceito, foi algumas vezes questionado. Rojo (1992), por exemplo, argumenta que, apesar de os criadores do *modelo Hayes e Flower* (1980b)

não admitirem, existe uma certa linearidade no processo de composição. Além disso, a autora sugere que o modelo não é flexível o suficiente para compreender as condições de produção do discurso, que incluem a posição do sujeito no momento de produzir textos. Segundo ela, a tentativa de propor a monitoração do processo por parte do sujeito, como pressupõem os autores do modelo, dificilmente funcionará, já que implica que o sujeito tenha controle consciente sobre seus processos, o que depende não só do tipo de prática social sobre o tipo de discurso a que este sujeito foi submetido na escolarização, como também do lugar ocupado por ele no momento do processamento.

Críticas referentes ao modelo provavelmente surgiram dentre aqueles que o julgam inadequado, talvez por entenderem o processo de composição escrita segundo uma outra perspectiva, que não seja a cognitivista. Parece certo dizer das limitações desse modelo, aliás, das limitações de qualquer modelo, de qualquer assunto e de qualquer área. Apesar disso, como observa Citoler (1996), quando se pretende ensinar os alunos a pensarem a produção de textos escritos como uma atividade que requer planejamento e elaboração, muitas das ideias que permitem alcançar tal objetivo são inspiradas no *modelo Hayes e Flower* (1980).

De maneira geral, os modelos cognitivos tratam da importância de se considerar a composição de textos como uma tarefa que requer estratégias para ser resolvida. Segundo Citoler (1996), ainda que esses não sejam modelos de ensino, podem-se inferir, com base neles, algumas ideias importantes para uma intervenção educativa que almeje a melhora da habilidade de produzir textos. De acordo com a autora, os procedimentos baseados nos modelos têm dado uma atenção específica ao desenvolvimento das estratégias ligadas aos subprocessos envolvidos na composição e têm demonstrado serem eficazes na melhora da

produção dos alunos, mesmo nas escritas daqueles que apresentam alguma dificuldade para aprender.

Nesse sentido, o presente trabalho fundamentou-se no modelo citado anteriormente para elaborar uma intervenção educativa, baseada em estratégias de *planejamento*, de *tradução* e de *revisão* para a produção de textos. Os objetivos deste estudo foram verificar os efeitos dessa intervenção sobre a qualidade dos textos produzidos por estudantes do ensino fundamental; e avaliar se houve modificações na utilização de estratégias para a produção dos textos, após a intervenção educativa.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, o trabalho foi organizado de forma que o primeiro capítulo apresenta os principais e mais conhecidos modelos de composição escrita, além de delimitar a perspectiva cognitivista sobre essa atividade. Pelo fato de os autores dos modelos cognitivos compartilharem a visão da composição escrita como uma atividade estratégica, apresenta-se, ainda no primeiro capítulo, a contribuição que as estratégias de aprendizagem podem oferecer à escrita de textos.

O segundo capítulo expõe uma revisão dos estudos realizados sobre a escrita e a produção de textos, e relata as principais investigações que propuseram intervenções educativas na área de produção textual. O terceiro capítulo descreve o método utilizado na pesquisa, incluindo objetivos, hipóteses, participantes, procedimentos e instrumentos para a coleta de dados; a proposta de intervenção, com os objetivos, os conteúdos e os procedimentos que foram trabalhados em cada sessão; e os critérios para a análise dos dados. O quarto capítulo apresenta a análise dos dados. A discussão dos resultados e suas implicações educacionais serão apontadas no quinto e último capítulo.

CAPÍTULO 1

OS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA COMPOSIÇÃO DE TEXTOS

1.1. Modelos de composição escrita

De acordo com Scardamalia e Bereiter (1986), o interesse em estudar a escrita teve um salto na década de setenta, nos Estados Unidos, país pioneiro em pesquisas importantes nessa área, isso porque um artigo publicado pela revista *Newsweek*, em oito de dezembro de 1975, intitulado *Why Johnny can't write* (“Por que Johnny não consegue escrever”), levantou uma discussão no meio popular e também acadêmico. A partir de então, vários temas sobre a escrita emergiram e passaram a ser pesquisados nessa mesma década, dentre eles, o interesse pelo processo de composição, que investiga métodos e concepções da ciência cognitiva para compreender o que se passa na mente das pessoas quando elas escrevem.

A tentativa de compreender a composição escrita se configurou na elaboração de modelos, que têm como objetivo explicar esse processo. Pode-se observar, no decorrer dos anos, uma evolução na explicação sobre o processo de composição. Segundo McAndrew e Williamson (1985), um dos primeiros modelos conhecidos é o de Rohman (1964), que o descreve em três estágios, que ocorrem de maneira linear e fixa, denominados *pré-escrita*, *escrita* e *reescrita*. De acordo com esse modelo, a *pré-escrita* compreende tudo aquilo que acontece antes que o escritor comece a escrever, como a busca de ideias. A *escrita* consiste em esboçar uma primeira produção, e a *reescrita* se refere às mudanças que o escritor faz no esboço para corrigi-lo e completá-lo, para assim, chegar à produção final.

Alguns anos depois, surge uma nova iniciativa de se estudar o processo de composição escrita, segundo uma outra perspectiva. Janet Emig (1971) publica um trabalho

que descreve duas novas metodologias de investigação sobre esse processo e que apresenta um novo modelo explicativo. No que se refere às metodologias empregadas, a pesquisadora adotou o estudo de caso de escritores individuais, e a utilização de protocolos ou descrições das atividades realizadas pelo escritor no momento de escrever. Este método, que foi denominado “compor em voz alta” (*composing aloud*), consistia em solicitar ao escritor que verbalizasse seus pensamentos enquanto escrevia. Essas verbalizações, que eram gravadas e transcritas, foram estudadas por Emig (1971), juntamente com o texto produzido e com suas próprias observações sobre o escritor, para descobrir o processo de elaboração de um texto.

No que diz respeito ao modelo de Emig (1971), McAndrew e Williamson (1985) sugerem que, de relance, parece similar ao modelo de Rohman (1964). Isso porque, segundo esses autores, Emig (1971) também identifica os estágios de *pré-escrita*, de *escrita* e de *reformulação*, que é equivalente à etapa chamada de reescrita por Rohman (1964). No entanto, ela define cada um desses estágios diferentemente de Rohman (1964), além de ter abordado aspectos que até então não tinham recebido atenção.

De acordo McAndrew e Williamson (1985), Emig (1971) descreve a *pré-escrita* como tudo aquilo que ocorre antes de se começar a escrever, assim como fez Rohman (1964). Apesar disso, se diferenciou desse autor ao identificar e acrescentar a presença do *planejamento*, que ocorre não apenas durante a *pré-escrita*, mas também em qualquer outro momento. Com isso, a autora introduziu a ideia de recursividade, o que significa que cada estágio pode ocorrer a qualquer momento no processo de composição, o que constituiu sua maior contribuição ao estudo sobre esse processo.

A *escrita*, nesse modelo, é entendida como o estágio de codificação em unidades de discurso, com a memória focada nas palavras, frases, sentenças e parágrafos que estão

sendo criados. Durante esse estágio existem dois comportamentos observáveis, *hesitações* e *silêncio*. O fenômeno de *hesitação* ocorre durante todo o processo, assim como o planejamento. O *silêncio* representa o momento em que o escritor não está compondo em voz alta, como foi solicitado, o que pode ocorrer por três razões: o escritor pode estar procurando uma palavra para expressar o que quer dizer; pode estar checando o texto para verificar se a sua intenção foi contemplada; pode não estar nem escrevendo nem checando seu texto (McAndrew & Williamson, 1985).

O modelo de Emig (1971) descreve o estágio de reescrita como sendo de *reformulação*, que ocorre em três níveis. A *correção* é o nível em que o escritor trabalha em unidades menores do discurso, como as palavras ou sinais de pontuação. Na *revisão* são trabalhadas as unidades maiores, como sentenças completas, parágrafos ou partes maiores do discurso como um todo. Tanto a *correção* como a *revisão* ocorrem ao longo do processo de escrita. A *reescrita* constitui uma reformulação final, que ocorre uma única vez, após realizada a produção (McAndrew & Williamson, 1985).

Segundo McAndrew e Williamson (1985), em razão do trabalho de Emig (1971), de sua tese sobre a natureza recursiva do processo de composição, que identifica cinco aspectos presentes ao longo desse processo, e que até então não tinham sido contemplados, *planejamento*, *hesitação*, *silêncio*, *correção* e *revisão*; e da apresentação de novas metodologias para o estudo de caso e da composição em voz alta, abriram-se as portas para as investigações sobre a composição escrita, que passou a ter a atenção destinada ao processo, a partir de 1971.

John Hayes, um psicólogo cognitivista, e Linda Flower, uma especialista em composição escrita, se uniram para uma ambiciosa exploração dos processos mentais envolvidos no processo de composição (McAndrew & Williamson, 1985), e passaram a

investigar a natureza desse processo. O caminho escolhido por Hayes e Flower (1980a) para conduzirem suas pesquisas deriva de cinco decisões.

Segundo Hayes e Flower (1980a), a primeira dessas decisões foi focar no ato da escrita, o que significa atentar para cada passo dado pelo escritor ao produzir um texto. Para observar os escritores em ação, os pesquisadores utilizaram a técnica chamada “protocolo de análise” (Hayes & Flower, 1978), sendo o protocolo uma descrição das atividades, ordenadas no tempo, em que um sujeito se empenha em verbalizar o que pensa enquanto realiza uma tarefa. De acordo com Hayes e Flower (1986), nesse procedimento, os dados são gravados e transcritos, desde as primeiras palavras emitidas pelo sujeito, seus suspiros, suas pausas, até suas últimas palavras. Além disso, são também examinadas todas as anotações escritas pelo sujeito.

A segunda decisão foi tentar elaborar um modelo sobre o processo de composição escrita, que fosse capaz de explicar como os escritores produzem um texto quando lhes são dadas tarefas de escrita, e em que fossem identificados os diversos processos envolvidos, assim como a organização e interação entre eles. A terceira dessas decisões foi propor um modelo que tratasse das diferenças individuais, já que nem todos escrevem da mesma maneira. Alguns escritores, por exemplo, planejam seus textos do começo ao fim antes de escrever uma palavra que seja, enquanto outros planejam e escrevem uma sentença, para que depois façam o mesmo para a sentença seguinte (Hayes & Flower, 1980a).

Para Hayes e Flower (1980a), propor um modelo que lidasse com tais diferenças remetia a uma entre duas escolhas: construir um modelo para um escritor “médio”, que, apesar de poder ser útil para caracterizar diferenças individuais, poderia apresentar a desvantagem de não representar ninguém; ou construir modelos para descrever individualmente os escritores, em vez da média dos grupos. A desvantagem é que, no pior

dos casos, cada indivíduo requeresse um modelo. Contudo, os pesquisadores, que optaram por essa escolha, entendem que um modelo individual poderia conduzir à procura de variações que permitiriam descrever as diferenças individuais, por exemplo, alguns escritores que omitem um ou mais dos processos principais empregados por outros. Além disso, argumentam que a vantagem é que esse seria um modelo mais provável que o outro de capturar o comportamento real, e não ideal, dos escritores.

A quarta decisão tomada por esses pesquisadores para conduzirem suas pesquisas foi observar a composição escrita como um todo, passando, em seguida, a analisá-la segundo um conjunto de subprocessos complexos, que, com o avançar da análise, são avaliados progressivamente em subprocessos mais simples (método de investigação denominado pelos autores como *top down*). Por fim, a última decisão foi estudar o processo de composição com base em três aspectos: a natureza da tarefa, a memória de longo prazo do escritor, e os processos de escrita (Hayes & Flower, 1980a).

Baseados nesse conjunto de decisões, Hayes e Flower (1980b) propuseram um modelo para o processo de composição escrita, que não descreve estágios sucessivos, mas sim os processos nele envolvidos, que se inter-relacionam de maneira complexa e recursiva. Segundo esses pesquisadores, a natureza da tarefa e a memória de longo prazo do escritor são os contextos onde o modelo opera. A primeira se refere a tudo o que está fora da pessoa do escritor e que influencia o desempenho do seu trabalho, que são as exigências da tarefa, como a descrição do assunto e da audiência pretendidos. Já a memória de longo prazo armazena muitos conhecimentos sobre diferentes temas, que serão utilizados no planejamento da produção de um texto escrito.

Hayes e Flower (1980b) acreditam que a composição escrita consiste em três processos, o *planejamento*, a *tradução* e a *revisão*. O primeiro deles, o *planejamento* ou

planificação, tem como função extrair informações tanto da natureza da tarefa como da memória de longo prazo e usá-las para estabelecer um plano que guie a produção de um texto, que deverá atingir alguns objetivos. Para isso, três subprocessos estão envolvidos: a *geração de ideias*, a *organização* e o *estabelecimento de metas*.

A recuperação de informações relevantes registradas na memória de longo prazo e na natureza da tarefa constitui o papel principal da *geração de ideias*. Os itens são recuperados da memória em cadeias associativas. Na busca de material relevante para a produção de um texto, podem-se encontrar informações que não serão úteis para determinada tarefa. Neste caso, a cadeia de informações recuperada é quebrada e reiniciada uma investigação da natureza da tarefa ou de outros materiais úteis. Quando um item é recuperado, o subprocesso de geração vai produzir algumas ideias, na forma de palavras soltas, fragmentos de sentenças ou até de sentenças completas.

O segundo subprocesso do planejamento é a *organização*, que tem como função selecionar as informações recuperadas pelo subprocesso de geração de ideias e organizá-las dentro de um plano de escrita, que pode ser estruturado temporalmente (primeiro uma tal informação, seguida de outra e assim por diante), hierarquicamente (organização hierárquica das ideias), ou de ambas as formas. A organização é feita através de operações de identificar tópicos e agrupá-los, de decidir quais deles serão discutidos primeiro e, por fim, de elaborar uma categoria, ou seja, classificar um grande número de tópicos que serão colocados sob o mesmo título.

Alguns dos materiais recuperados pela geração de ideias não constituem tópicos para serem escritos, mas sim critérios para julgar o texto. O *estabelecimento de metas*, terceiro subprocesso do planejamento, tem como função identificar e armazenar esses

critérios para serem utilizados depois, no subprocesso de edição do texto, que avaliará o cumprimento desses objetivos.

Para os criadores do modelo, o segundo processo envolvido na composição da escrita é a *tradução*, cuja função é transformar a planificação da mensagem em sentenças escritas, que deverão obedecer a regras que farão com que o texto seja aceito pelas normas da língua escrita. A avaliação do texto produzido e a melhoria de sua qualidade constituem as tarefas da *revisão*, terceiro processo de composição da escrita, que apresenta dois subprocessos: a leitura e a edição.

A *edição* examina o material escrito, propõe-se a detectar e corrigir violações nas convenções e na inexatidão de significados, além de avaliá-lo com base nos objetivos da escrita. Hayes e Flower (1980b) distinguem o subprocesso de edição e o processo de revisão. Segundo eles, apesar de a edição também ter como objetivo detectar erros de escrita e de significado, corrigi-los e avaliar o texto em função de seus objetivos, ela pode ocorrer em breves episódios interrompendo outros processos, enquanto que a revisão não supõe uma atividade momentânea. Esta, geralmente, é realizada quando o escritor terminou o processo de tradução, destinando um período de tempo para um exame sistemático e aprimoramento do texto.

De acordo com Hayes e Flower (1980b), todos esses processos envolvidos na composição de textos não ocorrem com a linearidade descrita (planejamento- geração de ideias, organização, estabelecimento de metas- tradução e revisão- leitura e edição). Isso porque os pesquisadores afirmam a existência de um *monitor*, que supõe o controle das ações e decisões que devem ser tomadas pelo escritor na execução dos diversos subprocessos. Por esse motivo, a edição e a geração de ideias, por exemplo, podem interromper outros processos, caso o escritor julgue necessário. Segundo os autores, isso é

possível porque o escritor poderá retornar ao processo que estava sendo desenvolvido, mesmo que ele tenha sido interrompido. No momento em que o objetivo do sujeito é a execução de um subprocesso, como gerar ideias, ele se mostra persistente nessa meta, mas se não for esse o processo em desenvolvimento, haverá um retorno ao processo anterior, que, nesse caso, a geração de ideias interrompeu.

Dessa forma, para Hayes e Flower (1983), o modelo que construíram apresenta algo novo ao estudo da composição escrita; primeiro porque especifica a natureza de cada um dos processos nela envolvidos, e segundo, e mais importante, o modelo especifica a organização desses processos. Em particular, especifica uma organização recursiva e que é direcionada a uma meta, que permite interrupções nos processos e que leva em conta diferenças individuais.

Alguns anos após a publicação do modelo de Hayes e Flower (1980b), Bereiter e Scardamalia (1987) também propuseram modelos sobre a composição de textos que ficaram bastante conhecidos. De acordo com Mata (2008), esses pesquisadores destinaram sua atenção ao processo de *planejamento*, com o objetivo explicar as diferenças que se observam entre os escritores, em relação a esse processo, em função da maturidade do escritor. Com base nos dados obtidos em suas investigações, construíram dois modelos que explicam os processos seguidos por escritores imaturos e maduros, nas operações que realizam para planejarem um texto. Por esse motivo, na realidade, os modelos criados por Bereiter e Scardamalia (1987) não são uma alternativa ao modelo global de Hayes e Flower (1980b), senão dois modelos do processo de *planejamento*, que, inclusive, poderiam ser concebidos como duas vias estratégicas para abordar tal processo.

Segundo Bereiter e Scardamalia (1987), existem basicamente dois modelos de composição de textos. Tais modelos emergem de dois entendimentos distintos sobre a

escrita. Enquanto um sustenta a visão de escrita como uma consequência natural do desenvolvimento da linguagem, necessitando apenas de um ambiente favorecedor para que ela se desenvolva, um outro modo de entendê-la a trata como uma tarefa difícil, de que só se pode ter domínio com muito esforço.

O primeiro modelo é chamado pelos autores de “dizer o conhecimento” (*knowledge-telling*), e pode ser explicado por uma “psicologia do natural”, que faz uso dos dons naturais da competência da linguagem e das habilidades aprendidas através da experiência social comum, mas é limitado a elas. O outro, denominado “transformar o conhecimento” (*knowledge-transforming*), requer uma “psicologia da problemática” para sua explicação, e envolve capacitar o indivíduo a reprocessar o conhecimento. Para os autores, apesar de poucos utilizarem esse modelo, ele permite tanto níveis mais elevados na qualidade literária, como a oportunidade de ganhar um vasto conjunto de benefícios cognitivos importantes também para outras áreas do conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Escritores que escrevem segundo o modelo *knowledge-telling* iniciam a escrita do seu texto quase que imediatamente após a proposta da tarefa, de acordo, é claro, com a familiaridade que possuem com o assunto e com o gênero literário. A escrita se reduz a contar o que se sabe sobre o tema. É uma tendência em fazer da produção escrita uma tarefa de exposição, de dizer o que sabem, em vez de uma tarefa que requer formulações de objetivos e de submetas. Aqueles que compõem seus textos segundo o modelo *knowledge-transforming*, geralmente estabelecem suas metas, os problemas a serem resolvidos e seu plano antes de começarem a escrita do texto propriamente dita (Scardamalia & Bereiter, 1985; Bereiter & Scardamalia, 1987; Bryson & Scardamalia, 1991).

De acordo com Bereiter e Scardamalia (1987), o modelo *knowledge-telling* é, essencialmente, um modelo de como a produção do discurso pode seguir, utilizando apenas três fontes de informação: a recuperação do conteúdo, o esquema do discurso e o texto já produzido. O processo de composição da escrita começa com uma tarefa. A partir de então, há uma representação mental dessa tarefa, em que seriam analisados o assunto e o gênero. Identificados os tópicos e o tipo de discurso, o escritor irá produzir o seu texto com base no conhecimento que possui. Nesse modelo, após escrever o início do texto, o escritor provavelmente verificará se aquilo que escreveu está apropriado, e se julgar que sim, vai escrevendo até o final. Ele utiliza os conhecimentos disponíveis, preserva o “vai em frente”, como na linguagem oral, e parece não se preocupar com um planejamento ou um estabelecimento de metas sistemáticos.

Para Bereiter e Scardamalia (1987), a estratégia utilizada pelo modelo *knowledge-telling* é, inicialmente, determinar as escolhas de tópicos que serão abordados na tarefa e de um esquema para o texto a ser produzido. Esse esquema pode ser uma descrição, argumentação, entre outros, e oferecerá informações sobre os tipos gerais de elementos a serem usados no discurso. A criação do discurso é estabelecida quando a memória de curto prazo é examinada por um elemento que combine com o esquema requerido e com os tópicos descritores. Se não há o que se procura na memória de curto prazo, novos itens são recuperados da memória de longo prazo. Quando um item encontrado corresponde aos tópicos descritores e aos elementos do esquema, isso é traduzido em texto, e o processo continua e se repete até que o texto termine. No momento em que a busca na memória de longo prazo falha ao trazer um item correspondente, o sujeito pode escolher um novo elemento de esquema, ou, então, o que é bastante comum, buscar no que já foi escrito sugestões para continuar.

No segundo modelo proposto por Bereiter e Scardamalia (1987), chamado *knowledge-transforming*, os pensamentos vão, aos poucos, através da reflexão, se tornando pensamentos mais elaborados. O processo percorrido pelo sujeito no modelo *knowledge-telling* está presente também nesse modelo, mas não se reduz a ele. Nesse segundo modelo, concebe-se a composição escrita como um processo de solução de problemas entre dois espaços, problemas de conteúdo (o que dizer?), e problemas retóricos (como dizer?), que dizem respeito aos objetivos, à relação entre eles e o texto e ao conhecimento do discurso.

No *espaço de conteúdo*, pensa-se sobre as opiniões, tomam-se decisões morais, fazem-se inferências, formulam-se explicações causais, e assim por diante. No *espaço retórico*, são trabalhados problemas relacionados ao cumprimento de metas do escritor, representações mentais são feitas do texto atual ou pretendido, que podem ser de vários níveis, desde a representação de palavras a representações de ideias principais e intenções globais. A solução dos problemas enunciados se produz mediante o que os autores denominam *dialética retórica*, que consiste em traduzir os problemas encontrados no espaço retórico na forma de submetas a serem alcançadas no espaço de conteúdo e vice-versa. Estabelece-se, assim, uma interação entre ambas as dimensões, que pode resultar em mudanças tanto em um como em outro espaço. A partir de então, passa-se a utilizar o processo seguido no primeiro modelo (*knowledge-telling*), com a diferença de que, aqui, o conhecimento não será simplesmente transcrito no texto, mas elaborado em objetivos e planos, que deverão ser cumpridos. Para Bereiter e Scardamalia (1987), a condição essencial para o pensamento reflexivo em escrita é a interação entre esses dois espaços de problemas.

Os trabalhos dos pesquisadores apresentados até aqui representam uma grande contribuição ao entendimento sobre os processos cognitivos envolvidos na composição

escrita. A concepção de produção de textos implicada nessas investigações sugere uma perspectiva bem definida de compreensão dessa atividade, como se tratará a seguir.

1.2. A produção de textos segundo a perspectiva cognitivista

John Hayes e Linda Flower, além de Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, compartilham a visão de que a produção de textos deve ser compreendida como um processo. Contestam, por este motivo, o ensino dessa atividade focado no produto, muitas vezes revelado na transmissão de modelos para imitar e nos treinos de caligrafia, e afirmam a importância de se basear essa instrução em intervenções nos processos envolvidos na composição de textos. Além disso, entendem a produção escrita como uma tarefa que envolve problemas a serem resolvidos, como elaborar planejamentos, recuperar ideias da memória e desenvolver uma imagem do leitor, entre outros (Flower & Hayes, 1977; Flower & Hayes, 1980b; Hayes & Flower, 1986; Scardamalia, 1984; Scardamalia & Bereiter, 1985).

No que se refere às pesquisas realizadas pelos autores citados, pode-se observar uma conduta comum de investigação, que é comparar a maneira como escritores imaturos e experientes lidam com os processos de planejamento, tradução e revisão. Para Bereiter e Scardamalia (1987) e Hayes e Flower (1983), os escritores imaturos ou novatos são estudantes em idade escolar ou universitários, com rendimento normal, e que apresentam estratégias imaturas para resolver a tarefa de compor textos. Já os escritores experientes são, em geral, aqueles que possuem um repertório de estratégias adequadas para o desenvolvimento da produção de textos e que abordam todos os processos envolvidos nessa atividade.

Em relação ao processo de *planejamento*, observa-se uma comparação entre os escritores no que diz respeito à representação que fazem sobre os textos que produzem. Segundo Hayes e Flower (1983), os escritores experientes, ao escreverem, parecem responder a um problema retórico, que envolve uma situação retórica e um estabelecimento de metas. Dessa forma, a atividade de composição escrita é representada segundo a necessidade de se contemplar a audiência e a tarefa (situação retórica) e de se estabelecer metas para atingir o leitor. Para esses pesquisadores, as representações do texto feitas pelos escritores imaturos, ao contrário, se restringem a preocupações com os aspectos formais, como número de linhas ou de páginas, por exemplo, o que acontece porque provavelmente possuem uma imagem pouco desenvolvida do problema retórico.

De acordo com Flower e Hayes (1981b) e Scardamalia (1984), a maneira como os escritores lidam com esse problema pode influenciar o processo de planejamento, principalmente no que se refere à geração de ideias. Os novatos, na busca de informações sobre o que escrever, frequentemente recorrem ao tema e aos conhecimentos armazenados na memória. Por outro lado, os mais experientes geram novas ideias em resposta a um problema mais amplo, que inclui os próprios objetivos do escritor e o leitor, e as metas estabelecidas também atuam como fonte para a criação de novos tópicos.

Para Flower e Hayes (1981a), um outro aspecto que diferencia os escritores, em relação ao planejamento, diz respeito à qualidade dos objetivos que eles estabelecem para si próprios e à capacidade de usar esse planejamento para guiar seus próprios processos de composição. Segundo Hayes e Flower (1983), para os bons escritores, os planos começam como esboços que se modificam e se desenvolvem conforme exploram o problema e, por este motivo, o processo de planejamento continua no decorrer do processo de escrita.

No que tange ao processo de *tradução*, Hayes e Flower (1983) apontam duas diferenças entre escritores imaturos e experientes. Estes, segundo os autores, costumam escrever textos mais longos, além de raramente demonstrarem dificuldades em relação à ortografia, que muitas vezes são vivenciadas pelos novatos, e que ocupam muito de sua atenção.

No que se refere ao processo de *revisão*, Scardamalia (1984) sugere que os escritores experientes avaliam o texto que produziram em função dos objetivos estabelecidos anteriormente e das deficiências percebidas sobre o que foi escrito. Já a revisão dos imaturos é limitada a alterações superficiais, como pontuação e gramática.

Como se pode observar, os pesquisadores, além de identificarem como escritores experientes e imaturos abordam os processos envolvidos na produção de textos, apontam as estratégias utilizadas pelos primeiros como exemplos de metas a serem alcançadas pelos segundos. Nesse sentido, tais estratégias, que são entendidas como procedimentos para se chegar a um objetivo de aprendizagem, devem ser ensinadas a todos aqueles interessados em lidar melhor com o processo de composição escrita (Flower & Hayes, 1977; Flower & Hayes, 1981a; Hayes & Flower, 1983; Scardamalia, 1984; Scardamalia & Bereiter, 1985; Bereiter & Scardamalia, 1987).

1.2.1. A produção de textos enquanto atividade estratégica

Segundo Silva e Sá (1997), uma grande importância tem sido atribuída ao uso de estratégias de aprendizagem em atividades de produção de textos, assim como em tarefas de outras áreas. De acordo com as autoras, um bom desempenho nas tarefas exigidas pela vida escolar pode ser alcançado quando o aprendiz conquista a possibilidade de saber identificar quais são os objetivos de uma determinada tarefa, de saber selecionar as

estratégias mais adequadas para a sua realização e de avaliar o seu desempenho durante o seu desenvolvimento. Nesse sentido, os estudos que têm investigado essa questão sugerem sua contribuição para a aprendizagem (Weinstein & Mayer, 1985; Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Silva & Sá, 1997; Boruchovitch, 1999).

As estratégias de aprendizagem, segundo Bzuneck (2004), ocupam um espaço significativo na psicologia cognitiva, especialmente na Teoria do Processamento da Informação. Isso porque, como apontam Weinstein e Mayer (1985), a teoria cognitiva mudou a concepção do processo de ensino-aprendizagem, ao deixar de considerar os alunos como sujeitos que passivamente memorizam o que é apresentado pelo professor, e ao compreender a aprendizagem como um processo ativo que ocorre dentro do aprendiz e que pode ser por ele influenciada. Com isso, o resultado da aprendizagem deixa de ser dependente apenas da informação transmitida e passa a ser também consequência de como o aprendiz processa essa informação.

O entendimento sobre como ocorre esse processamento por parte do aprendiz tem sugerido a existência de um processador central que supervisiona a atividade intelectual, e que tem capacidade para planejá-la e para controlá-la (Martín & Marchesi, 1995; Boruchovitch, 1999; Bzuneck, 2004). De acordo com Bzuneck (2004), a visão de aprendizagem por processamento da informação gerou o interesse pela investigação sobre as estratégias de aprendizagem. Isso porque, segundo o autor, ser um processador de informação eficaz supõe conhecer diferentes estratégias, assim como saber utilizá-las na situação e no momento adequados. Derry e Murphy (1986), de modo semelhante, sugerem que essa teoria fundamenta a crença de que as capacidades de aprendizagem podem ser melhoradas com o treino dos indivíduos no que diz respeito às estratégias.

Dentro da perspectiva da psicologia cognitiva, elas têm sido definidas por diferentes autores de maneira semelhante. Eles parecem compartilhar a visão de estratégias enquanto processos, comportamentos ou pensamentos que são empregados por um indivíduo para alcançarem os objetivos de uma determinada aprendizagem (Weinstein & Mayer, 1985; Derry & Murphy, 1986; Silva & Sá, 1997).

De acordo com Silva e Sá (1997), em muitos momentos da aprendizagem escolar é possível que os aprendizes encontrem dificuldades na realização de algumas atividades, o que pode acontecer pela ausência ou pelo uso inadequado de estratégias de aprendizagem. É possível, por exemplo, que o aluno não consiga selecionar as ideias principais de um texto, que não saiba como planejar a realização de uma tarefa, que não tenha condições de avaliar os problemas que o impediram de alcançar êxito naquela determinada atividade, ou, ainda, que tenha conhecimento dessas estratégias, mas que não saiba como e nem quando utilizá-las.

Pelo fato de uma possível explicação para algumas das dificuldades na aprendizagem escolar ser a não utilização ou o uso inapropriado de estratégias, autores têm sugerido que elas sejam ensinadas a alunos em geral, para que se tornem capazes de planejar e controlar o seu próprio processo de aprendizagem. Os objetivos de ensiná-las devem ser de possibilitar que o aprendiz tenha condições de decidir quais estratégias utilizar em cada tarefa específica, e de se conscientizar que o seu uso adequado pode ser um facilitador da aprendizagem. Além disso, deve permitir que o aluno consiga julgar inadequadas aquelas que não se mostraram eficazes naquele momento e que saiba modificá-las (Weinstein & Mayer, 1985; Martín & Marchesi, 1995; Silva & Sá, 1997; Boruchovitch, 1999).

No que se refere à aprendizagem da escrita, especialmente da produção de textos, questão de interesse deste estudo, Flower e Hayes (1977) e Bereiter e Scardamalia (1987) atentam para a importância do uso de estratégias no desenvolvimento de habilidades importantes. Segundo os pesquisadores, essa atividade requer um pensar estratégico, além de um conhecimento do processo de escrita e um controle das ações e decisões que devem ser tomadas pelo escritor na execução dos diversos subprocessos envolvidos.

De acordo com Bereiter e Scardamalia (1987), é essencial que aqueles que se engajam na atividade de composição de textos compreendam que essa tarefa consiste no entendimento dos processos mentais nela envolvidos. Para isso, Flower e Hayes (1977) julgam necessário que o escritor passe a ter, caso não tenha, consciência de que pode ter acesso a um repertório de estratégias referentes aos processos de planejar, traduzir e revisar, que contemplam a demanda de criar ideias e de construí-las a partir de uma estrutura adaptada às necessidades do leitor e dos objetivos do escritor.

Graham (1982) também aponta a necessidade de que os alunos sejam favorecidos com o ensino de diferentes estratégias na aprendizagem da escrita de textos. Para o autor, além de oferecer aos estudantes uma ampla gama de atividades de escrita, deve-se atentar para o ensino de estratégias que contribuam para o desenvolvimento de habilidades de planejar e de revisar criticamente um texto a fim de melhorá-lo.

Scardamalia (1984) sugere que os procedimentos envolvidos no modelo *knowledge-transforming* (Bereiter & Scardamalia, 1987), citado no primeiro tópico do presente capítulo, sejam ensinados àqueles envolvidos com a atividade de produção textual. Dessa forma, a elaboração dessa atividade levará em conta estratégias mais complexas e adequadas no planejamento do texto.

Scardamalia e Bereiter (1986) também acreditam ser necessário oferecer um suporte aos alunos para que estejam mais atentos aos objetivos da tarefa, aos seus elementos estruturais, a uma avaliação crítica do conteúdo e a um diagnóstico de problemas no texto. Para Bereiter e Scardamalia (1987), um exemplo de como tornar isso possível é mostrar aos alunos sentenças finais sobre as quais deverão construir suas produções, em vez de oferecer assuntos ou começos de textos, o que faz com que eles tenham que planejar o que vão escrever para que o texto faça sentido.

As ideias apresentadas até aqui parecem fundamentar o papel das estratégias de aprendizagem quando se concebe a escrita como um processo, que deve ser desenvolvido para que se chegue a um produto, assim como atentam para a sua importância nos programas de intervenção que se proponham a incentivar a produção de textos. Durante a composição escrita, estão envolvidas estratégias que se fazem necessárias, para que o resultado da produção não seja o foco, mas sim consequência de um processamento cognitivo por parte do sujeito que escreve. Nesse sentido, a composição de textos é aqui entendida como um processo que supõe uma participação ativa do sujeito na elaboração dessa atividade. Compreende-se, por este motivo, que as ideias utilizadas pelos participantes em suas produções textuais deveriam ser trabalhadas, elaboradas e transformadas, com o auxílio de estratégias correspondentes aos processos de planejar, traduzir e revisar. A seguir, serão relatados estudos que, por terem investigado a influência de instruções dessas estratégias sobre a produção de textos de alunos em geral, auxiliaram na elaboração da intervenção realizada no presente trabalho.

CAPÍTULO 2

INTERVENÇÃO EM ESTRATÉGIAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS: RELATOS DE PESQUISAS

O objetivo deste capítulo é relatar pesquisas que foram realizadas e que evidenciam, pelos resultados obtidos, a contribuição que a instrução em estratégias de *planejamento*, *tradução* e *revisão* de textos pode oferecer àqueles que pretendem compor um texto com qualidade. Assim, a descrição dos trabalhos se orientou no sentido de permitir conhecer procedimentos que possibilitassem embasar o planejamento da intervenção realizada no presente estudo, bem como de ressaltar a relevância dos resultados encontrados pelas pesquisas, no que diz respeito à pertinência de intervenções educativas nessa área. Antes disso, vale ressaltar o que tem sido pesquisado, no contexto brasileiro, sobre a escrita.

Uma revisão sobre o que tem sido pesquisado em relação à escrita no Brasil, no contexto educacional, nas duas últimas décadas, permite observar algumas categorias distintas de estudos no que se refere à escrita e também à produção de textos. Dentre as investigações teóricas sobre ela, nota-se a presença de estudos que se preocuparam em discutir a sua aquisição na teoria psicogenética (Leão, 1995/1996); a sua origem e a apropriação pela criança (Ferreiro, 1985; Pino, 1993); e as concepções sobre a função da linguagem escrita (Spinillo, Albuquerque & Silva, 1996).

No que diz respeito aos relatos de pesquisa, pode-se observar que diferentes relações têm sido investigadas. Um exemplo é a relação entre oralidade e escrita. De maneira geral, esses estudos procuram demonstrar a inter-relação entre o discurso e a produção escrita, considerando-se que a utilização de formas lingüísticas não-padronizadas pode dificultar a escrita correta em crianças (Salgado & Capellini, 2004; Guimarães, 2005;

Galvão & Batista, 2006); e que as crianças utilizam o seu conhecimento do nome das letras para conectar a escrita à fala (Cardoso-Martins & Batista, 2005). Uma outra questão investigada é a aquisição da ortografia e as dificuldades implícitas nesse processo (Meireles & Correa, 2005; Meireles & Correa, 2006). De maneira geral, os estudos tratam das dificuldades que são comuns às crianças na fase de aquisição da ortografia.

A relação entre compreensão em leitura e produção escrita também tem sido fonte de preocupação de alguns pesquisadores (Zucoloto & Sisto, 2002; Cunha & Santos, 2006). Tem-se observado que, quanto menor a compreensão da leitura, maior o número de problemas na escrita. Além disso, tem sido apontado que o desempenho em leitura tende a ser mais avançado em relação ao desempenho em escrita, o que sugere a existência de diferenças entre as habilidades de ler e escrever que devem ser contempladas principalmente na utilização de metodologias para o ensino de cada uma delas (Zanella & Maluf, 2004).

Uma questão que tem sido também contemplada nos últimos anos é a relação entre habilidades metalinguísticas (consciência fonológica, sintática, lexical) e desenvolvimento da escrita, tendo os resultados de tais estudos sugerido uma relação positiva entre essas duas variáveis (Capovilla & Capovilla, 1997; Maluf & Barrera, 1997; Rego & Buarque, 1997; Capovilla & Capovilla, 1998; Capovilla, Capovilla & Silveira, 1998; Capellini & Ciasca, 2000; Capovilla & Capovilla, 2000; Capellini & Ciasca, 2000; Barrera & Maluf, 2003; Guimarães, 2003; Capovilla, Capovilla & Soares, 2004; Correa, 2005; Pestun, 2005; Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006; Maluf, Zanella & Pagnez, 2006). Outras investigações têm se orientado no sentido de pesquisar as habilidades cognitivas que requerem as atividades de leitura e escrita (Capovilla, Gütschow & Capovilla, 2004).

Alguns autores também têm pesquisado as estratégias de aprendizagem utilizadas na escrita (Capovilla, Joly, Ferracini, Caparrotti, Carvalho & Raad, 2004; Salles & Parente, 2006).

Um outro olhar escolhido por pesquisadores tem sido estudar as dificuldades apresentadas por alunos na aprendizagem da escrita. De maneira geral, tais estudos se preocuparam em investigar as relações entre essas dificuldades e algumas variáveis afetivas e sociais. A relação entre dificuldades de aprendizagem em escrita e autoconceito é um exemplo desse caminho, que tem mostrado que um autoconceito negativo está relacionado a maiores dificuldades (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003; Cunha, Sisto & Machado, 2006). A relação entre percepção de alunos sobre as expectativas de professores e dificuldades na aprendizagem da escrita também foi investigada, sugerindo que níveis mais altos de dificuldades se relacionaram a percepções mais negativas (Schiavoni & Martinelli, 2005). A relação dificuldades de aprendizagem em escrita e problemas emocionais também tem sido considerada (Bartholomeu, Sisto & Rueda, 2006; Martinelli & Borges, 2006). Relações entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem em escrita também têm sido pesquisadas (Molina & Del Prette, 2006; Pacheco & Sisto, 2005), assim como a relação entre essa dificuldade e agressividade (Sisto & Fernandes, 2004). Os resultados, de maneira geral, têm apontado a existência de relação entre habilidades sociais e acadêmicas na área da escrita.

2.1. Pesquisas brasileiras sobre a produção de textos

No que se refere à investigação sobre a produção textual no Brasil, nas últimas décadas, pode-se observar que as pesquisas têm se orientado segundo algumas perspectivas.

A influência de diferentes situações na produção escrita é um aspecto que tem sido investigado. Spinillo (1991) realizou uma comparação entre o desempenho de crianças

quanto à produção de narrativas orais em duas condições experimentais distintas. Em uma delas, a criança deveria produzir uma história a partir de uma representação pictográfica, que era um desenho feito por ela própria. Em outra, à criança era solicitada a produção de uma história sem a presença de qualquer representação pictográfica. As histórias foram analisadas e categorizadas em função da estrutura narrativa que apresentavam, quanto ao uso de recursos coesivos e quanto ao grau de contextualização. Os resultados indicaram um efeito significativo da representação pictográfica sobre a produção das histórias. Aquelas que foram produzidas com base no desenho demonstraram características da linguagem oral, além de serem contextualmente dependentes da representação pictográfica. Por outro lado, as produções realizadas na ausência de tais representações apresentaram características peculiares à organização da linguagem escrita, estando presentes convenções e construções próprias do estilo solicitado, que foi o narrativo.

De forma semelhante, Silva e Spinillo (2000) verificaram o efeito de quatro diferentes situações de produção na escrita de histórias de crianças, sendo uma produção livre; uma produção oral-escrita; uma produção a partir de sequência de gravuras; e uma reprodução de uma história ouvida. Os resultados indicaram que as histórias mais elaboradas, produzidas pelas crianças menores, foram aquelas realizadas a partir da sequência de gravuras e a partir da história ouvida. Este efeito não foi observado entre as crianças das séries mais adiantadas, cujas produções apresentavam uma estrutura narrativa elaborada em todas as condições.

Um outro tema investigado refere-se à questão da coerência na produção de um texto. Spinillo e Martins (1997) trataram da importância da coerência na composição escrita, considerando-a como o processo responsável pela formação do sentido que garante a compreensibilidade de um texto. Nesse trabalho, investigaram as possibilidades e

dificuldades de crianças em estabelecer a coerência ao produzir um texto. Foram analisadas histórias produzidas por crianças segundo alguns critérios elaborados e que indicavam diferentes níveis no estabelecimento da coerência. Os resultados mostraram que o desenvolvimento da coerência está relacionado à aquisição da leitura e da escrita.

A avaliação da influência de programas de treinamento no computador, em comparação às atividades tradicionais, sobre a produção escrita também foi investigada. O estudo de Joly (1999) é representativo dessa categoria. A pesquisadora realizou uma pesquisa com 20 estudantes de cada uma das primeiras quatro séries do ensino fundamental, com os objetivos de comparar o uso de programas educacionais no computador com o ensino tradicional em atividades de leitura e escrita; verificar o efeito de alguns programas de treinamento sobre o desempenho dos alunos; avaliar a influência da criatividade sobre o desempenho dos participantes em leitura e escrita; e analisar a influência do nível de escolaridade sobre o desempenho em leitura e escrita criativas.

Em cada série, os estudantes foram divididos em dois grupos distintos: um controle e um experimental. Ambos os grupos participaram de um programa de leitura e um de escrita, que foram realizados nos computadores do laboratório de informática, com os grupos experimentais e em sala de aula com os grupos controle. Os dois programas incluíam um pré-teste, antes de sua realização e um pós-teste, após o seu término, tendo o programa de leitura o objetivo de possibilitar aos alunos adquirir o nível de leitura criativa, e o de escrita, favorecer a aquisição da escrita fluente e criativa pelos sujeitos. No que se refere ao treinamento em escrita, foi utilizado um programa educacional com os participantes dos grupos experimentais para a produção de histórias, a partir dos recursos interativos e gráficos fornecidos pelo programa. Já os alunos dos grupos controle

produziram textos em sala de aula, em papel, de acordo com a programação proposta pela professora.

Por fim, os estudantes participaram de um programa de criatividade, que foi realizado com todos os participantes em cada série, de ambos os grupos, em sala de aula. Foram realizadas uma avaliação inicial, antes da realização dos programas, avaliações intermediárias entre os treinamentos, e uma avaliação final, realizada após o término do programa de criatividade, através de uma prova de criatividade, que consistia em uma redação de tema livre, cujo objetivo era avaliar o desempenho dos alunos em produção criativa de histórias.

Os resultados do estudo indicaram que houve progressos significativos em todos os programas para os grupos controle e experimental de cada série, e sugeriram uma possível interdependência entre os três programas de treino. O programa de escrita desenvolvido no computador, com os participantes dos grupos experimentais, demonstrou ser significativamente superior ao convencional para incrementar a escrita criativa.

Uma outra categoria que pode ser observada na revisão de estudos brasileiros sobre a produção textual refere-se à escrita de textos argumentativos. Santos (1997), por exemplo, a partir da análise de redações produzidas por alunos de segunda, quinta e oitava séries do ensino fundamental e da terceira série do ensino médio, pôde observar que as situações de definir e justificar um ponto de vista, que constituem demandas da escrita argumentativa, puderam ser contempladas a partir da segunda série. Contudo, produzir a contra-argumentação se mostrou muito mais difícil para os estudantes. Nenhum dos participantes mais jovens e apenas metade dos participantes das demais séries se engajaram em contra-argumentação em suas redações. Em relação à definição de uma estrutura global para os

textos produzidos, progressos quanto ao uso de conectores foram observados a partir da quinta série.

De forma semelhante, Leitão e Almeida (2000) investigaram a habilidade de crianças de segunda, quarta e sétima séries do ensino fundamental gerar contra-argumentos em seus textos. Os resultados indicaram que, embora eles tenham aparecido ocasionalmente nas produções dos alunos de segunda série, observou-se que, somente a partir da quarta série, isso se tornou sistemático. Além disso, foram registrados progressos relacionados à idade e à escolaridade quanto ao número de contra-argumentos examinados em um mesmo texto.

Gomes e Correa (2005) também realizaram uma pesquisa que sugere a dificuldade na produção e compreensão de textos argumentativos por crianças menores. Os pesquisadores investigaram como alunos de primeira a quarta séries do ensino fundamental julgavam o texto argumentativo em comparação a outros gêneros textuais, a partir da função desempenhada pela argumentação de persuadir ou convencer. Apresentaram às crianças cinco tipos textuais distintos, sendo apenas um deles argumentativo. Solicitaram, então, a elas que escolhessem dois textos, sendo um que melhor as fizessem entender que não se pode brigar na escola e outro que melhor fizesse outra criança entender que não se pode brigar na escola. Os resultados dessas escolhas indicaram que as crianças não levaram em conta a estrutura dos textos, assim como não relacionaram ao texto argumentativo a função de persuasão. As escolhas foram mais fortemente orientadas pelos conteúdos dos textos, que provavelmente se relacionavam às opiniões que já possuíam.

Os trabalhos descritos neste tópico representam, de maneira geral, os caminhos que têm sido percorridos nas investigações sobre a produção de textos no Brasil. Nota-se, pelo número de estudos apresentados, que uma atenção pequena tem sido dada a essa questão no

contexto brasileiro, fato que se torna ainda mais evidente quando se compara essa produção ao que vem sendo investigado na área da leitura. Propostas de intervenções educativas para a produção textual de alunos das diferentes séries escolares são ainda mais escassas no contexto nacional. A presença de trabalhos internacionais que trataram dessa questão é mais marcante, ainda que não seja muito extensa a quantidade de estudos, como poderá ser percebido a seguir.

2.2. Estudos de intervenções em estratégias para a produção de textos

Estudos que realizaram intervenções em escrita em diferentes situações têm mostrado que os resultados podem ser bastante positivos quando os programas são bem elaborados. O trabalho de Hillocks (1984) é um exemplo de que a instrução da escrita baseada no processo pode ser mais favorável que a instrução focada em seu produto. O autor revisou todos os estudos experimentais sobre intervenção em escrita entre 1963 e 1982, incluindo estudos publicados, dissertações, estudos no catálogo do ERIC (*Education Resources Information Center*) e estudos mimeografados. Para que as mesmas análises pudessem ser feitas em todos os trabalhos, o autor estabeleceu alguns critérios de seleção e, com base neles, sessenta pesquisas foram selecionadas para serem objetos de análise.

O objetivo maior dessa “meta-análise” foi explicar a variabilidade entre as características dos tratamentos dados em relação à variabilidade de seus efeitos. Uma comparação dos resultados pode fornecer importantes informações sobre a eficiência dos tratamentos. As variáveis foram examinadas segundo os efeitos entre os grupos experimentais e os grupos controle, nas medidas de pré e pós-teste. As dimensões avaliadas foram a duração da intervenção, o modo de instrução e o foco da instrução.

Os resultados sobre a duração da intervenção revelaram que esse não é um fator importante para avaliar se as diferenças foram ou não significativas, contrariando, segundo Hillocks (1984), muitos autores que dizem serem necessárias intervenções longas para que se possam tirar conclusões sobre a significância dessas diferenças. O modo de instrução refere-se à configuração das características de relacionamentos e atividades estabelecidos pelo professor em sala de aula, especialmente às atividades que envolvem os estudantes. Os resultados mostraram claramente que a criação de um clima favorável à aprendizagem e o engajamento dos alunos em atividades que entendem a escrita enquanto processo foram o modo de instrução responsável pelos maiores ganhos. A terceira dimensão avaliada, foco na instrução, refere-se aos tipos de atividades que os professores acreditam que façam com que algum efeito seja produzido na escrita. Os resultados sugeriram que atividades de pesquisa são as que mais produzem resultados significativos.

Dentre os estudos que priorizaram investigar possíveis intervenções no processo de composição escrita, podem-se observar, no contexto internacional, várias iniciativas de pesquisadores que propuseram e avaliaram os efeitos de programas de instruções baseados em estratégias para a melhora da produção de textos. De maneira geral, esses programas intervieram nos processos envolvidos na composição, ou seja, no *planejamento*, na *escrita* e na *revisão*. Alguns deles se detiveram na análise de um ou de outro processo, enquanto outros avaliaram todos eles. Os estudos contemplaram tanto alunos com rendimento acadêmico normal, como estudantes com baixo desempenho e/ou com dificuldades de aprendizagem, e foram realizados em diferentes gêneros textuais, como será descrito.

Bereiter e Scardamalia (1987) propuseram um processo chamado *CDO* (*Compare, Diagnose, Operate*), e realizaram três estudos com base nele. Esse processo (*Compare,*

Diagnosticque, Opere) trata de uma parte da composição de escrita que está envolvido no processo de revisão.

Segundo os pesquisadores, durante a composição escrita, dois tipos de representação mental são construídos e armazenados na memória de longo prazo. Eles são uma representação do texto já escrito e uma representação do que se tinha planejado. O processo *CDO* é iniciado por uma percepção de erro entre esses dois tipos de representação. Quando a fase *Compare* detecta um erro, a atenção é destinada ao *Diagnose*, que pode envolver uma pesquisa do texto e uma pesquisa do conhecimento retórico armazenado na memória de longo prazo para uma possível causa do erro detectado. A fase *Operate* tem dois componentes. Em escolha tática (*choose tactic*), um tipo geral de mudança no texto é eleita, tal como mudar as palavras, excluir ou adicionar informações, mas se a escolha tática envolve mudanças no texto, o escritor mudará para a fase *generate change*, em que uma ordem específica da escolha tática é feita. Isso conduz a uma modificação na representação do texto e a uma nova comparação, que conduz a um novo ciclo *CDO*. O processo continua até que o erro seja removido.

Bereiter e Scardamalia (1987) realizaram um experimento com estudantes do ensino elementar de três séries (4, 6 e 8, aproximadamente com idades de 10, 12 e 14 anos) do Canadá, que produziram e revisaram curtas redações sobre suas opiniões em relação a um tema. Frases foram utilizadas para facilitar o uso de operações da fase *Compare*, como: as pessoas não vão perceber por que isso é importante; as pessoas podem não acreditar nisso; as pessoas não estarão muito interessadas nessa parte; as pessoas podem não entender o que quero dizer aqui; as pessoas estarão interessadas nessa parte; isso está bom; essa é uma sentença útil; eu penso que isso poderia ser dito de maneira mais clara; eu estou fugindo do ponto principal; eu estou confuso sobre o que estou tentando dizer; isto não parece correto.

Outras frases também foram utilizadas para facilitar a *escolha táctica*: eu penso que deveria deixar isso como está; eu deveria dar um exemplo; eu deveria tirar essa parte; eu deveria transpor essa sentença e dizer isso de uma maneira diferente; eu deveria escrever mais; eu deveria mudar as palavras.

As crianças foram motivadas pelos experimentadores a realizarem todas as fases do processo *CDO* para cada sentença, na forma de pensamentos ditos em voz alta. Os experimentadores, em uma entrevista final com cada uma das crianças, questionaram sobre essa experiência e pediram para compararem com suas experiências usuais de escrita. As crianças foram unânimes ao dizer que esse procedimento as ajudou a fazer algo que normalmente não faziam, e que tinham dificuldades para avaliar suas escritas detalhadamente. A maioria declarou que o procedimento fez com que o processo todo de escrita se tornasse mais fácil (Bereiter & Scardamalia, 1987).

No que se refere aos efeitos do procedimento nos produtos escritos, os pesquisadores encontraram que as crianças modificaram seus textos e que essas mudanças foram julgadas como sendo positivas em sua maioria. Muitas mudanças negativas também foram feitas e o resultado geral mostrou que as composições não foram melhoradas. Dentre as possibilidades consideradas pelos autores para explicarem isso, está o fato de que as crianças não são capazes de julgar o efeito do que eles escrevem, de que não são capazes de diagnosticar as fontes do problema, que tomam decisões pouco inteligentes sobre o tipo de mudança que deve ser feita ou que falham nas tentativas de mudanças que planejam fazer. Eles também puderam observar que as crianças frequentemente executam a fase *Compare* do processo *CDO*, mas não vão além. Esse estudo mostrou que os jovens escritores são capazes de avaliar suas próprias escritas, mas que são consideravelmente incapazes de

diagnosticar as causas das inadequações detectadas e de conduzir as operações remediativas.

A fim de verificar se os alunos demonstrariam outras capacidades se fossem oferecidos suporte instrucional e de procedimento nessas duas últimas fases do processo *CDO* (*Diagnose* e *Operate*), dois outros estudos foram realizados. Este novo estudo diferiu do primeiro porque enfatizou o diagnóstico no processo *CDO*. A pesquisa envolveu vinte alunos da série 6 e dezesseis da série 12, sendo metade de cada grupo, o grupo controle e o restante, o grupo experimental, que foram sorteados aleatoriamente. Cada estudante diagnosticou cinco redações, sendo uma escrita anteriormente por eles mesmos e as outras quatro por alunos de outra série. O grupo controle foi simplesmente solicitado a identificar e explicar todos os problemas que detectaram. O grupo experimental foi favorecido com treze cartões com frases para facilitar o diagnóstico. Os alunos desse grupo foram solicitados a considerar cada cartão por vez e a julgarem se a frase se aplicaria ao texto, e, se sim, se ao texto como um todo ou a uma parte específica.

Neste estudo, os alunos foram encorajados a serem mais específicos sobre por que uma pessoa poderia ter dificuldade para entender seu texto. Frases foram escritas nos cartões para facilitar o diagnóstico dos problemas, como: parte da redação não pertence ao resto; ideia dita de uma maneira inadequada; ideia incompleta; o autor ignora um ponto óbvio que alguém contra-argumentaria; argumentação fraca; o exemplo não ajuda a explicar a ideia; as ideias não estão conectadas umas às outras muito bem; é difícil dizer qual é o ponto principal; não dá ao leitor razão para levar a ideia a sério; muito espaço dado a um ponto sem importância; diz algo que não é acreditável; o leitor já deve ter pensando nisso.

Na última redação, os alunos do grupo experimental fizeram o trabalho sem os cartões de diagnóstico. Os resultados foram obtidos correspondendo os diagnósticos dos alunos aos de um profissional, que produziu uma lista de afirmações diagnósticas para cada redação. Em seguida, a correspondência entre os diagnósticos foi analisada por dois avaliadores independentes. Uma análise de variância dos resultados indicou diagnósticos significativamente melhores para o grupo da série 12 e para os grupos experimentais. No que se refere à última redação, em que o grupo experimental teve que trabalhar sem os cartões diagnósticos, encontrou-se novamente um efeito significativo nos diagnósticos, mas apenas para a série 12. Os alunos de ambas as séries fizeram diagnósticos mais elaborados quando assistidos pelos cartões diagnósticos, mas apenas os alunos da série 12 mostraram transferir ao diagnóstico sem os cartões. Também houve indicações de que os grupos experimentais dirigiram atenção a unidades de textos de níveis mais elevados, às sentenças, aos parágrafos ou ao texto como um todo.

Segundo Bereiter e Scardamalia (1987), essa facilitação através do uso dos cartões diagnósticos parece ser uma estratégia instrucional útil. Apenas uma hora após a experiência com os cartões, os alunos da série 12 mostraram um ganho nas habilidades diagnósticas, mesmo sem os cartões. Apesar de os alunos da série 6 não fazerem o mesmo, o fato de eles terem sido capazes de usar os cartões sugere que a aprendizagem ocorre. Não se sabe, contudo, como essas crianças fariam suas revisões desses textos, mas pode-se sugerir que os alunos escritores possuem vários conhecimentos e competências relevantes que não são recuperados durante a composição porque há uma lacuna, uma falha nos procedimentos executivos para trazê-los à tona, e, para que isso aconteça, é necessário um suporte externo inicial.

O terceiro estudo foi realizado para verificar se as operações diagnósticas, encontradas no estudo precedente como possíveis condutoras a revisões importantes, realmente conduziam a ações remediativas. Os participantes foram trinta alunos da série 6, também do Canadá. O experimento foi feito em nove dias de instrução em grupo e mais três dias de testes. No final, restaram vinte e um alunos que estavam presentes em todos os dias da coleta de dados. Antes da instrução, cada aluno escreveu e revisou uma redação. Após a intervenção, foram dadas aos alunos as cópias de suas redações originais e solicitou-se que as revisassem novamente. Os resultados foram, então, baseados nas comparações dessas três redações – original, revisão 1 e revisão 2.

Durante a instrução, foram apresentadas aos estudantes uma ou duas por dia, as frases diagnósticas. Sete delas foram as mesmas do estudo anterior e mais duas delas foram acrescentadas – a introdução não explica sobre o que trata a redação; e a conclusão não discute as ideias. Para apresentar cada frase aos alunos, lia-se essa frase em voz alta ao grupo e, em seguida, mostrava-se uma redação especialmente escrita para demonstrar o tipo de dificuldade indicada pela frase diagnóstica. A redação era apresentada no projetor e a frase na lousa. Os alunos, em grupo, discutiam como a frase se aplicava àquela redação, por exemplo, por que parte da redação não pertencia ao restante. Depois, eles sugeriam revisões para remediar o problema e o instrutor fazia as mudanças sugeridas. A turma, em seguida, avaliava e discutia a eficácia da mudança. Além dessas atividades em grupo, os alunos trabalhavam individualmente. Antes da sessão de instrução, cada aluno escrevia uma redação curta. Após a instrução em grupo, eles revisavam seus textos, com ênfase especial na(s) frase(s) diagnosticada(s) apresentadas naquele dia. Durante as últimas três sessões de instrução, os alunos assumiram o papel do instrutor, conduzindo a discussão dos diagnósticos e das revisões na classe.

As avaliações das três redações (original, revisão 1 e revisão 2) foram feitas por dois avaliadores. Todos os textos foram apresentados aos avaliadores aleatoriamente, sendo, então, por eles desconhecido qual versão cada redação representava. Uma análise de variância mostrou diferenças significativas entre as três redações. Outras análises mostraram que as revisões 2 foram julgadas significativamente superiores às redações originais e às revisões 1, mas que as revisões 1 não foram julgadas significativamente diferentes das redações originais. Comparações de mudanças individuais nas redações também foram feitas. Cada alteração feita do texto original foi classificada como sendo uma revisão mecânica, de palavra, frase, sentença simples ou sentenças múltiplas. O número de estudantes fazendo revisões de níveis mais elevados aumentou significativamente da revisão 1 para a revisão 2. Finalmente, cada revisão que envolvia uma ideia modificada foi categorizada como uma informação acrescida, alterada ou excluída. Havia apenas quatro ideias de qualquer tipo modificadas, sendo 28 de informações que foram adicionadas. Todos os alunos fizeram pelo menos uma mudança na revisão 2.

Wong, Butler, Ficzer e Kuperis (1996) avaliaram os resultados de uma intervenção em estratégias de planejamento, de tradução e de revisão, realizada com estudantes adolescentes que apresentavam baixo rendimento acadêmico e alunos com dificuldades de aprendizagem. Os objetivos do estudo foram avaliar se, após receberem a instrução em estratégias, os adolescentes demonstrariam uma melhora significativa em seus textos; se essa melhora, caso fosse obtida, se manteria; e se os adolescentes demonstrariam habilidades de escrita superiores, quando comparados aos alunos do grupo controle, que também apresentavam baixo desempenho e dificuldades de aprendizagem, em uma comparação dos pós-testes.

Os adolescentes compuseram dois grupos, controle (N= 20) e experimental (N= 18), e escreveram duas redações de gênero argumentativo antes da instrução, que serviram como base para medir suas competências em escrever textos desse gênero. Além disso, responderam a três questionários: um a respeito de atitudes em relação à escrita, um de autoeficácia e um de metacognição na escrita.

A intervenção foi conduzida de forma que os alunos aprendessem sobre o gênero argumentativo, no que diz respeito a estruturar o conteúdo na forma de um argumento que contém dois pontos de vista contrários, e a finalizar o texto com uma conclusão que reconhece e reconcilia ambos os pontos de vista. Ao longo de seis semanas, com três sessões semanais de cinquenta minutos cada, os adolescentes foram instruídos a planejar, escrever e revisar textos com base nas características do gênero argumentativo.

Durante as sessões de intervenção, eles foram divididos aleatoriamente em pares e começavam, primeiramente, a planejar o texto, com a ajuda de três pesquisadores, que explicavam os elementos que deveriam estar presentes no texto argumentativo e que escutavam os argumentos de cada membro da dupla, ajudando-os a estabelecerem suas ideias. Cada um tinha que apresentar duas ou três ideias e os argumentos para fundamentá-las, em uma folha de papel. O aluno era questionado a explicar ou elaborar melhor os argumentos, sempre que necessário. Quando a dupla terminava o planejamento, um dos pesquisadores checava o plano, e se o consideravam satisfatório, encaminhava os estudantes para o computador, onde escreviam seus textos individualmente.

No processo de tradução do texto, os pesquisadores monitoravam a escrita dos estudantes, ajudando-os em quaisquer problemas, como na criação de frases, na procura de palavras, e ofereciam sugestões em relação à introdução de um argumento, de um contra-argumento e à conclusão do texto. Assim que terminavam de escrever, cada aluno imprimia

três cópias de suas redações, que eram corrigidas por pelo menos um dos pesquisadores e pelo par da dupla, que indicavam os problemas no texto para que fossem revistos. Quando terminavam essa revisão, os estudantes, também com o auxílio dos pesquisadores, passavam a checar os erros em letras maiúsculas, organização, pontuação e ortografia no computador.

Uma semana após o término da intervenção, solicitou-se aos participantes que escrevessem um texto argumentativo, que serviu como medida de pós-teste. Além disso, uma semana depois que ele foi aplicado, os participantes escreveram mais um texto. Após essa escrita, os participantes responderam aos questionários sobre atitudes em relação à escrita, autoeficácia e metacognição em escrita. Os participantes do grupo controle também escreveram esses dois textos e responderam os questionários. As redações escritas pelos participantes no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste retardado foram avaliadas segundo a clareza do texto, definida e pontuada como ausência de ambiguidades, e a argumentação, definida como o grau de persuasão dos argumentos apresentados. Ambos os aspectos foram avaliados em uma escala de 1 a 5.

Os resultados indicaram que os adolescentes com baixo rendimento acadêmico e também aqueles com dificuldades de aprendizagem melhoraram significativamente, do pré ao pós-teste, a clareza e a argumentação nos seus textos, e mantiveram essa melhora após o término da instrução. Além disso, uma análise mais detalhada feita pelos autores permitiu observar que nas redações do pré-teste, os participantes demonstraram uma falta de conhecimento do gênero argumentativo e na clareza, além de problemas como textos muito curtos e problemas de ortografia e pontuação. Em contraste, os textos produzidos no pós-teste indicaram que os estudantes aprenderam a estrutura do texto argumentativo, suas redações foram mais longas e mais claras, e seus argumentos mais convincentes.

Apesar de melhorarem nos aspectos formais, os participantes continuaram demonstrando problemas em ortografia, pontuação e gramática. Esses problemas persistiram, segundo os pesquisadores, porque provavelmente porque pouca ênfase foi dada a essa questão nessa instrução. No que se refere aos resultados dos questionários aplicados, eles demonstraram uma melhora apenas na autoeficácia em escrita, o que sugere que, após a instrução, se perceberam melhores escritores. No que diz respeito às atitudes em relação à escrita, eles demonstraram as mesmas atitudes negativas de pensarem a escrita como uma perda de tempo, que deveria ser evitada sempre que possível. Em relação à metacognição em escrita, cuja ideia era estimular nos alunos a capacidade de refletirem sobre seus próprios processos de escrita, seus pontos fortes e fracos como escritores e aumentar a atenção sobre isso, nenhuma melhora foi observada.

Albertson e Billingsley (1997) também examinaram o efeito de uma intervenção baseada em estratégias envolvidas nos processos da composição escrita. O objetivo do estudo foi verificar se estratégias de planejamento e revisão afetariam os processos de produção escrita e os resultados, nas seguintes situações: se a instrução aumentaria o tempo destinado ao planejamento, à produção do texto, edição e revisão; o efeito das estratégias na frequência das palavras escritas durante a escrita da história; se o número de elementos incluídos na história seria o mesmo antes e depois da intervenção; e se as histórias escritas após a instrução seriam consideradas melhores em qualidade do que as produzidas anteriormente. Os participantes da pesquisa foram dois bons alunos de doze anos que, durante algumas sessões antes da intervenção, elaboraram cinco produções. A instrução incluiu tanto o ensino de estratégias de planejamento como de revisão.

Diferentes materiais foram utilizados para a intervenção em planejamento e revisão. No que se refere ao planejamento, foi utilizado um roteiro chamado *C-SPACE*, elaborado

por MacArthur, Schwartz e Graham (1991), em que *C* significa *Character-List*, que se traduz em: descreva seus personagens utilizando quantas palavras você conseguir pensar; *S* tem o significado de *Setting*, que inclui questões como, onde se passa sua história? Um lugar, alguns ou muitos? Descreva cada local com detalhes; *P* quer dizer *Problem*, que questiona: qual é o problema ou o propósito da sua história? Quais são os problemas principais e secundários? Como trabalhar esses problemas e como interpretá-los?; *A* significa *Action*, que sugere responder: o que acontece na história? Use tantas palavras de ação quanto puder para descrever o que os personagens fazem na história; *C* refere-se a *Conclusion*, que indica pistas para a conclusão do texto: como sua história termina? Que final você quer criar para levar seus leitores a quererem ler mais o seu trabalho?; e *E*, quer dizer *Emotion*, isto é, como os personagens se sentem? Escreva sentenças que descrevem e explicam os sentimentos e humores dos personagens.

No que tange à revisão, a ênfase foi dada às mudanças de significado feitas para melhorar o texto, tornando-o mais coerente e claro. Soletração e melhoras mecânicas foram consideradas como edição. Em cada sessão era dado aos alunos um roteiro que deveria ser cumprido, contendo as seguintes questões: Volte e releia seu texto; Você tem um começo, um meio e um fim para a sua história?; Você descreveu o cenário onde se passa a história?; Você delineou o problema claramente?; A ação de sua história é interessante?; A conclusão resolve o problema?; Você corrigiu todos os erros de ortografia e de pontuação?; Suas ideias estão claras?; Todas as sentenças estão bem escritas?; Elas fazem sentido?; Agora, uma vez que tenha feito mudanças, volte e releia sua história; Há algo mais para ser escrito?

O planejamento foi medido pelo tempo gasto pelos alunos e pelo número de palavras escritas nos rascunhos. Já a produção de texto foi avaliada pelo tempo gasto na

produção, sem contar o planejamento, pelo número de palavras e pelo número de sentenças. Os processos de revisão e edição foram medidos através do tempo gasto e por observações feitas. O número de elementos na história (personagem principal, local, evento inicial, objetivo, ação, final e reação) foi avaliado através de uma escala que computou o número antes e depois da instrução. A qualidade da escrita foi analisada a partir de quatro histórias de cada aluno, selecionadas aleatoriamente, sendo duas produzidas antes e duas após a instrução, julgadas por quatro juízes independentes.

Os resultados indicaram que, após a instrução, o tempo que os alunos gastaram planejando, revisando e produzindo textos aumentou. A maioria das histórias escritas após a intervenção continha mais palavras e, em todas elas, mais sentenças e elementos na história. Apontaram ainda que as histórias produzidas após a intervenção foram melhores em qualidade que as escritas anteriores a ela. Com base nisso, Albertson e Billingsley (1997) sugeriram que esses resultados são compatíveis com aqueles encontrados em estudos que investigaram alunos com problemas de aprendizagem, o que representa que mesmo os alunos considerados muito bons podem ter ganhos significativos quando participam de uma intervenção como essas. Segundo eles, escrever é uma tarefa complexa e difícil, e os dados indicam que todos os escritores podem aprimorar suas habilidades, já que tanto o planejar para escrever quanto o revisar enquanto se escreve podem melhorar a qualidade das produções.

Søvik, Heggberget e Samuelstuen (1998) são pesquisadores que também se interessaram em investigar a influência de uma instrução em estratégias para a produção de textos sobre a sua qualidade, assim como sobre a utilização de estratégias pelos participantes. Os pesquisadores realizaram um estudo experimental, em laboratório, com dezesseis alunos de quarta série, de dez anos de idade, com o objetivo de verificar os efeitos

de uma intervenção em estratégias de concentração e reflexão sobre o tempo utilizado pelos participantes para pensar e planejar antes de escrever, para escrever e para avaliar e corrigir o texto produzido.

Os alunos trabalharam com dois tipos de tarefa de escrita no programa de treinamento, assim como no pré e no pós-teste. Eles estudaram e escreveram histórias baseadas em séries de figuras apresentadas visualmente a eles, e em séries de histórias verbais (narrativas), que primeiro lhes foram lidas em voz alta e depois apresentadas em texto. Apesar de serem trabalhadas na intervenção apenas as estratégias relacionadas à concentração e à reflexão, foram avaliadas, no pré-teste e no pós-teste, estratégias relativas à velocidade no processamento das palavras, *feedback* (entendido como a capacidade de monitorar e explorar as informações obtidas no decorrer da solução dos problemas), e persistência.

Cada uma das seis sessões de treinamento era iniciada com pequenas instruções sobre as tarefas e os procedimentos para resolvê-las. Durante a primeira e parte da segunda sessão, o pesquisador solicitou que os estudantes passassem um tempo procurando os pontos fortes dos conteúdos apresentados nas figuras e nas narrativas, e que tentassem lembrar e organizá-los para suas próprias produções. Nas sessões seguintes, os alunos foram instruídos a seguir esse mesmo procedimento. Da terceira sessão em diante, eles também foram orientados a organizar a sequência lógica dos pontos fortes identificados anteriormente e a produzir textos, atentando para a ortografia correta das palavras. Da mesma forma, os estudantes foram encorajados a passarem um tempo avaliando, corrigindo e revisando o texto que produziram.

Os resultados indicaram que, após o treinamento, os participantes do grupo experimental passaram a utilizar mais tempo estudando, analisando e desenvolvendo os

dois tipos de tarefa abordados no estudo. Além disso, aprenderam como selecionar e enfatizar os principais pontos das histórias, organizar e apresentá-los mais logicamente na escrita de seus textos. Observou-se também que esses participantes passaram mais tempo revisando e corrigindo seus textos, além de terem demonstrado maior conhecimento para realizarem essa revisão. No que se refere às estratégias avaliadas antes e depois da intervenção (concentração, reflexão, velocidade no processamento das palavras, *feedback* e persistência), notou-se, nos resultados do pós-teste, um aumento na utilização de quatro dessas estratégias pelos alunos do grupo experimental, com exceção da velocidade no processamento das palavras, ainda que apenas a concentração e a reflexão tenham sido abordadas no treinamento.

A qualidade das atividades de escrita dos estudantes foi avaliada segundo os critérios de conteúdos, sequência, proficiência em linguagem e correções feitas pelo estudante durante o desenvolvimento das tarefas. Após a instrução, observou-se uma melhora nas atividades de histórias baseadas em séries de figuras, mas não nas histórias produzidas sobre as narrativas.

Interessados em verificar quais os aspectos que conduzem a melhoras na produção de textos de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, Gersten, Baker e Edwards (1999) resumiram os resultados de pesquisas que propuseram e avaliaram intervenções em composição escrita para esses alunos. Os pesquisadores encontraram que a instrução dos processos envolvidos na escrita, isto é, planejamento estruturado, tradução e revisão, tem proporcionado tal melhora. Além disso, um outro aspecto importante é o retorno aos alunos de seu desempenho. Os resultados dessa investigação apontaram, também, que as metodologias mais utilizadas para esse fim têm incluído o desenvolvimento de estratégias cognitivas e estratégias autorreguladas.

Dois anos mais tarde, dois desses pesquisadores, Gersten e Baker (2001), publicaram um outro estudo de meta-análise, que também focou as investigações realizadas com estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem. O objetivo foi investigar, dentre os estudos selecionados, quais intervenções e quais componentes de intervenção são mais efetivos na melhora da qualidade da escrita do aluno. Isso porque, nos treze trabalhos analisados, houve clara evidência de que as intervenções tiveram um efeito positivo e significativo sobre a qualidade das escritas.

Nos estudos avaliados, os estudantes usaram a escrita para demonstrarem seu conhecimento em descrever, informar e convencer. Os participantes tiveram a oportunidade de selecionar seus próprios assuntos para escreverem histórias. Os resultados encontrados indicaram que a instrução explícita dos processos de planejar, escrever e revisar favoreceu uma melhor qualidade nos textos produzidos. Planos mais elaborados, edição e revisão dos textos, resultaram em melhores escritas. Esses dados sugeriram que o ensino de estratégias cognitivas beneficia estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Além disso, dois outros componentes foram identificados como condutores a escritas de melhor qualidade, a instrução explícita das estruturas dos gêneros textuais, e o retorno dos pesquisadores e dos pares aos alunos sobre a qualidade geral dos textos, os elementos que estavam faltando e seus pontos fortes. Esse *feedback* permitiu que as escritas dos participantes se orientassem pela presença de um leitor e que, por isso, deveriam contemplar maneiras de mantê-lo engajado. Por fim, Gersten e Baker (2001) encontraram que, nos estudos analisados, os efeitos das intervenções sobre as atitudes dos participantes em relação à escrita foram pouco significativos, enquanto que sobre a autoeficácia foram maiores, e que as pesquisas com números maiores de participantes resultaram em efeitos menores.

Estudos mais recentes também têm apontado para a importância de instruir os alunos sobre a utilização de estratégias para planejar, escrever e revisar seus textos. Bui, Schumaker e Deshler (2006), por exemplo, testaram os efeitos de um programa para estudantes com e sem distúrbios de aprendizagem em classes de educação inclusiva, que incluiu instrução em estratégias de planejamento e de escrita, e sobre a estrutura do texto narrativo.

A pesquisa foi conduzida em cinco classes com 113 estudantes, dos quais 14 apresentavam distúrbios de aprendizagem. Foi realizado um estudo quase experimental, em que três classes participaram da intervenção e duas receberam as instruções tradicionais da escrita em aula. Os resultados indicaram que os alunos com e sem distúrbios de aprendizagem que participaram do programa de intervenção tiveram ganhos significantes do momento de pré-teste para o de pós-teste. Os participantes do grupo controle, quando comparados aos do grupo experimental, demonstraram poucas melhoras.

Torrance, Fidalgo e Garcia (2007) realizaram um estudo que investigou os efeitos de uma intervenção baseada em estratégias para planejamento e revisão de textos, com alunos espanhóis de sexta série, com idade média de onze anos, sem problemas de aprendizagem. Os participantes que formaram o grupo experimental eram provenientes de três classes de uma mesma escola, enquanto que o grupo controle se constituiu de uma classe de outra escola. Os objetivos da pesquisa foram verificar se os participantes seriam capazes de utilizar essas estratégias para melhorar a qualidade de seus textos; avaliar os efeitos da intervenção sobre a qualidade dos textos; e verificar se a intervenção seria capaz de desenvolver estratégias para autorregulação cognitiva nessa idade.

Os participantes do grupo controle continuaram a receber a instrução comum na escola, que envolvia, naquele momento, a introdução aos gêneros textuais específicos

(narrativas, cartas e expositivos) e a produção de textos nesses gêneros, que eram corrigidos pelo professor. Ao longo de dez semanas, esse grupo produziu cinco tarefas de escrita.

As dez sessões de intervenção realizadas com os estudantes do grupo experimental iniciavam com a apresentação da estratégia que seria aprendida naquele momento, o que era feito pelo professor, que a demonstrava, em voz alta, em um texto que começava a compor. Em seguida, os participantes eram estimulados a fazerem o mesmo. Enquanto aplicavam a estratégia aprendida no texto que produziam, eles tinham que verbalizar seus pensamentos, que eram ouvidos pelo professor e pelos pares, que depois comentavam sobre eles. Os estudantes também produziram cinco textos ao longo da intervenção.

As três primeiras sessões foram destinadas à instrução de estratégias de planejamento. Foram conduzidas de modo que os estudantes fossem incentivados a planejarem o que seria escrito e, para isso, os pesquisadores seguiram o *modelo Hayes e Flower* (1980b), no que diz respeito à geração de ideias, organização e estabelecimento de metas. Os participantes foram instruídos a pensar no *objetivo* do texto, na *audiência* pretendida, nas *ideias* que precisariam ser incluídas, na *organização* dessas ideias, estabelecendo tópicos e subtópicos, e no *esquema* geral dos textos.

Da quarta à sétima sessões foram ensinadas estratégias de revisão. Primeiramente, ensinou-se sobre a importância da revisão e da edição dos textos, sugerindo-se que os alunos observassem em seus textos, três aspectos: se a estrutura dos textos correspondia ao gênero solicitado; a adequabilidade dos parágrafos; e o uso de conectores. Em seguida, os participantes foram orientados a *ler* o texto que produziram, a *avaliá-lo* em relação à pertinência dos conteúdos abordados e à ortografia das palavras e, por fim, a *realizar as mudanças* necessárias.

As três últimas sessões recapitularam todas as estratégias aprendidas nos encontros anteriores. Na oitava sessão, o professor produziu um texto contemplando, em voz alta, todas as estratégias, enquanto os estudantes o observavam. Como tarefa de casa, os participantes deveriam fazer o mesmo em relação a outro assunto. Na sessão nove, o mesmo procedimento foi utilizado, com a diferença de que os alunos trabalharam em pares, isto é, um realizava a produção relatando as estratégias que estavam sendo utilizadas, enquanto o outro observava e fazia comentários. Na última sessão, eles realizaram sozinhos esse trabalho, e o professor comentava sobre o que cada um verbalizava.

Textos expositivos foram produzidos em três momentos e serviram como medidas de pré-teste, pós-teste e pós-teste retardado, após doze semanas do término da intervenção. Além disso, os participantes indicaram as estratégias utilizadas através de um instrumento preenchido durante a realização das produções.

Os resultados indicaram uma mudança significativa nas estratégias utilizadas pelos participantes do grupo experimental para o planejamento dos textos produzidos, após a intervenção, que não foi observada em relação às estratégias de revisão. Além disso, a qualidade das produções realizadas após a intervenção aumentou significativamente. Segundo as análises feitas, os textos revelaram que mais do escreverem o que lhes vinha à mente, os alunos prestaram atenção às capacidades do leitor para interpretar o que havia sido escrito. Por fim, os resultados também apontaram que, no pós-teste retardado, os participantes demonstraram ter internalizado o planejamento como uma forma de autorregulação.

Por fim, vale apresentar os dados de uma meta-análise feita por Graham e Perin (2007), em relação a 123 estudos quase-experimentais e experimentais que investigaram os efeitos de intervenções na aprendizagem da escrita. Os pesquisadores realizaram uma

investigação semelhante àquela conduzida por Hillocks (1984), duas décadas antes, apresentada no início deste tópico, no que diz respeito ao objetivo de identificar práticas instrucionais efetivas que conduzem a melhoras na qualidade da escrita, nesse caso de adolescentes.

Dentre essas pesquisas, interessou para o presente trabalho, conhecer apenas os resultados dos estudos que propuseram e avaliaram os efeitos de instruções em estratégias envolvidas nos processos de planejamento, tradução e revisão, sobre a produção de textos. Nesse sentido, os pesquisadores encontraram que o ensino de estratégias de planejamento e de revisão teve um forte impacto sobre a qualidade das produções dos adolescentes. Segundo os autores, a prática de estabelecer metas específicas para serem cumpridas nos textos teve um efeito bastante significativo sobre a qualidade dos textos produzidos após as intervenções.

Baseado nos estudos relatados, pode-se observar, como foi dito anteriormente, que a maioria das investigações referentes a propostas de intervenções em estratégias para a produção de textos concentra-se na literatura internacional. No que diz respeito ao contexto nacional, nota-se a escassez de pesquisas nessa área.

O trabalho de Rios (2005) constitui o único exemplo de pesquisa nacional que realizou uma intervenção em estratégias para a produção textual. A autora propôs uma intervenção em estratégias de aprendizagem na produção de textos narrativos e teve, dentre outros, os objetivos de avaliar se os participantes submetidos a essa intervenção utilizariam estratégias mais eficientes, assim como de verificar se haveria melhora na qualidade dos textos produzidos após os encontros. Essa melhora foi avaliada por meio de alguns aspectos, como o aumento dos elementos básicos, maior articulação de ideias, aumento na quantidade de linhas escritas e diminuição dos erros ortográficos. Além desses, outros

objetivos do estudo foram verificar se houve alguma mudança nas orientações motivacionais e na autoeficácia, no que se refere à atividade de produção de textos, após a realização da intervenção.

Nesse estudo, participaram alunos da sexta série do ensino fundamental, 18 deles constituindo o grupo experimental e 17, o grupo controle. A intervenção foi planejada segundo um modelo internacional de autorregulação na escrita para o gênero narrativo, adaptado para essa pesquisa.

De maneira geral, os resultados encontrados por Rios (2005) indicaram que os participantes do grupo experimental ampliaram o uso de estratégias na produção dos textos, assim como compuseram narrativas de melhor qualidade. No que se refere às outras variáveis investigadas, observou-se que as orientações motivacionais, a crença de autoeficácia e a utilização de estratégias de aprendizagem gerais não demonstraram melhoras significativas após a intervenção.

Os estudos descritos até aqui apontam para a importância de se considerar a escrita, principalmente de textos, como atividade voluntária e intencional. Todos os resultados verificados nessas investigações indicam a evidência de que intervenções educativas que contemplem a utilização adequada de estratégias relativas aos processos de planejar, traduzir e revisar textos podem favorecer a aprendizagem da escrita de textos de alunos em geral, com e sem dificuldades de aprendizagem. Com base nisso, a intervenção proposta no presente estudo foi construída.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

3.1. Objetivos

O presente estudo, de natureza exploratória e quase experimental, teve como objetivos:

- verificar os efeitos de uma intervenção educativa, baseada em estratégias de *planejamento*, de *tradução* e de *revisão*, sobre a produção de textos de estudantes do ensino fundamental;
- avaliar se houve modificações na utilização de estratégias para a produção de textos, após a intervenção educativa.

3.2. Hipóteses

Com base no reconhecimento de que a construção de um texto não é uma tarefa simples, justamente por envolver a articulação entre diferentes processos; e nas evidências empíricas sobre a contribuição das estratégias de aprendizagem no processo educativo, este estudo partiu de duas hipóteses:

- os estudantes que participassem da intervenção por meio da instrução em estratégias de *planejamento*, *tradução* e *revisão*, produziram textos de melhor qualidade em relação à sua estrutura, à narrativa e aos aspectos formais, quando comparados àqueles que não participaram;
- b) a mesma intervenção proporcionaria uma mudança no repertório das estratégias utilizadas pelos participantes para a produção de textos, no que se refere aos processos de planejar, escrever e revisar.

3.3. Participantes

Os estudantes que participaram desta pesquisa frequentavam o nono ano do ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo. Os participantes foram divididos em dois grupos, um controle e um experimental. Alguns deles foram excluídos da pesquisa em razão de dois motivos, o fato de não responder a um dos instrumentos no pré e/ou pós-testes, bem como a ausência em uma das sessões de intervenção, no caso do grupo experimental. Inicialmente a amostra estava composta por 40 estudantes, 18 constituindo o grupo controle, e 22 o grupo experimental. Após a exclusão, restaram 28 alunos, que participaram do estudo do início ao fim. O grupo controle ficou composto por 14 participantes, com idades entre 14 e 16 anos, sendo 35,7% de seus integrantes do sexo feminino e 64,3% do sexo masculino. O grupo experimental também ficou formado com 14 estudantes, com idades entre 14 e 17 anos, sendo 64,3% de participantes do sexo feminino e 35,7% do sexo masculino.

3.4. Instrumentos de coleta de dados

Textos produzidos pelos participantes (Anexo 1), aplicados para medidas de pré e pós-testes. O gênero textual escolhido foi o narrativo, tendo em vista o lugar de destaque que a escrita desses textos tem ocupado no currículo do ensino fundamental (Secretaria de Educação Fundamental, 1997; Silva & Spinillo, 1998).

Protocolo de investigação sobre as estratégias utilizadas para a produção de texto (Schiavoni & Martinelli, 2008- Anexo 2), aplicado para investigar que tipo de estratégia foi utilizada pelos participantes para a elaboração do texto. A construção desse protocolo baseou-se na fundamentação teórica de Bereiter e Scardamalia (1987), no que se refere às estratégias de planejamento *knowledge-telling* e *knowledge-transforming*, que consistem,

respectivamente, em reduzir a escrita a contar o que se sabe sobre o assunto, e escrever baseado em um estabelecimento de metas, de problemas a serem resolvidos e de um plano antes de começar a escrever; e no modelo teórico de Hayes e Flower (1980b), no que diz respeito às estratégias utilizadas pelo sujeito para planejar (que inclui geração de ideias, organização e estabelecimento de metas), traduzir e revisar (que inclui leitura e edição) um texto. As três primeiras questões do instrumento buscam conhecer as estratégias adotadas para o *planejamento* do texto, sendo a primeira delas referente à *geração de ideias*, e a segunda e a terceira relativas à *organização*, tanto no que diz respeito à seleção de ideias a serem desenvolvidas no texto, como à sequência em que elas seriam apresentadas. A quarta questão do protocolo buscou conhecer a estratégia utilizada pelos participantes para a *tradução* do texto. Já a quinta e a sexta questões tiveram como objetivo verificar as estratégias de *edição* e *revisão* do texto, respectivamente.

3.5. Procedimentos de coleta de dados

A escola foi contatada e a equipe diretora autorizou a realização da pesquisa. O estudo foi conduzido apenas com aqueles que concordaram participar dele, mediante preenchimento de um termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pelos pais ou responsáveis. Como os participantes eram provenientes de duas classes de nono ano do ensino fundamental, foi realizado um sorteio para definir qual sala comporia o grupo controle e qual delas formaria o grupo experimental.

O grupo controle (Gc) participou apenas de dois encontros, em que foram realizadas as aplicações de medidas de pré e pós-teste, um antes do início das sessões de intervenção, e outro após o seu término, enquanto que o grupo experimental (Ge), além desses

encontros, também participou das sessões de intervenção. A organização dos grupos para os encontros e para as sessões de intervenção foi realizada como mostram as tabelas a seguir.

Tabela 1- Organização das atividades para os participantes do grupo controle

Grupo	Dia	Atividade
Gc	1º	pré-teste
	2º	---
	3º	---
	4º	---
	5º	---
	8º	pós-teste

Tabela 2- Organização das atividades para os participantes do grupo experimental

Grupo	Dia	Atividade
Ge	1º	pré-teste
	2º	1ª sessão de intervenção
	3º	2ª sessão de intervenção
	4º	3ª sessão de intervenção
	5º	4ª sessão de intervenção
	8º	pós-teste

Para os dois grupos foram respeitados os mesmos critérios, de modo que a aplicação do pré-teste, tanto aos participantes do grupo experimental, como aos do grupo controle, ocorreu no mesmo dia. O pós-teste foi aplicado, para ambos os grupos, dois dias após o término das sessões de intervenção realizadas com os participantes do grupo experimental.

A diretora da escola disponibilizou uma sala de aula que não estava sendo ocupada para a realização da pesquisa, que ocorreu em horário regular de aula, assim como solicitou aos professores que liberassem os alunos para a participação no estudo. Os encontros para a coleta de dados transcorreram, em ambos os grupos, de maneira tranquila e sem interrupções.

Para cada grupo, foi utilizada uma aula de cinquenta minutos para aplicar coletivamente os dois instrumentos de medida de pré-teste. Assim, destinaram-se quarenta minutos para a produção do texto e dez minutos para a aplicação do protocolo de

investigação sobre as estratégias utilizadas para a produção de textos. Solicitou-se que os participantes escrevessem um texto, da maneira como desejassem, que estivesse de acordo com a frase final oferecida. Já o protocolo foi lido pela pesquisadora juntamente com os participantes, para esclarecer possíveis dúvidas.

A coleta de dados do pós-teste obedeceu a esses mesmos critérios, inclusive ao do tempo destinado à aplicação de cada um dos instrumentos. Os participantes, nesse momento, foram orientados a produzirem um texto que, da mesma forma, contemplasse a frase final dada, mas que não necessariamente precisasse ser igual àquele escrito no primeiro encontro.

3.6. Intervenção

As sessões de intervenção foram realizadas com os participantes do grupo experimental, em quatro dias consecutivos, com uma hora e quarenta minutos de duração cada uma. Todas as sessões tiveram, como objetivos comuns, apresentar aos participantes uma proposta de contemplarem estratégias de planejamento do texto que seria produzido; solicitar a produção do texto, com base no que foi planejado, e oferecer algumas estratégias que pudessem auxiliá-los no momento da escrita; e apresentar uma proposta de se considerar o uso de algumas estratégias para revisar o texto que foi produzido.

Durante as sessões, primeiramente foi enfatizada a importância de se planejar o que seria escrito. Para isso, em cada sessão, foram abordadas diferentes estratégias referentes ao processo e subprocessos de *planejamento* (Hayes & Flower, 1980b), que incluem a *geração de ideias*, a *organização* e o *estabelecimento de metas*. Após planejarem, os participantes foram incentivados, também com base em algumas estratégias, a produzirem um texto. Por fim, ao final de cada sessão de intervenção, foi destacada a necessidade de lerem o texto

que escreveram, de revisá-lo e de modificarem o que fosse preciso. Essas estratégias, que foram elaboradas pela pesquisadora, foram apresentadas aos participantes, durante as sessões, através de roteiros.

- Primeira sessão de intervenção:

A pesquisadora iniciou a primeira sessão explicando aos participantes o objetivo da pesquisa, que era desenvolver uma instrução em estratégias que pudessem contribuir para a atividade de produzir textos, e solicitando a ajuda deles na construção do trabalho. Feito isso, passou a perguntar o que era uma narração e quais elementos eram necessários para se escrever um texto narrativo, já que esse foi o gênero escolhido para se trabalhar nesta pesquisa. Em seguida, a pesquisadora distribuiu um quadro que apresentava uma estrutura básica para escrever textos narrativos (Anexo 3). Todos os itens do quadro foram, então, lidos, explicados e apontados como indispensáveis quando se almeja produzir um texto desse gênero.

Com o objetivo de ilustrar a explicação sobre esses elementos, a pesquisadora entregou aos participantes duas histórias (Anexos 4 e 5), que foram lidas com eles. Após o término das leituras, solicitou-se que os alunos comentassem sobre as histórias, principalmente se percebiam alguma diferença entre elas. Pelo fato de a segunda história não estar completa, solicitou-se que os participantes, com base no quadro entregue sobre a estrutura básica de um texto narrativo, identificassem os elementos necessários para finalizar o texto. Feito isso, a pesquisadora os incentivou a escreverem o restante da história.

Antes que iniciassem a produção desse texto, que foi feita em duplas, a pesquisadora ressaltou a importância de se pensar sobre o que seria escrito, para que o leitor tivesse condições de compreender a mensagem que estaria sendo transmitida. Nesse

momento, foi enfatizada a importância de não reduzirem a escrita do texto a contarem o que sabem sobre o assunto, sem planejar e elaborar as ideias que seriam abordadas (Bereiter & Scardamalia, 1987), de não apenas transporem ao texto o conhecimento que estava armazenado na própria memória (Flower, 1979), e de não escreverem toda e qualquer informação que lhes vinha à mente sem um questionamento sobre sua adequação (Graves & Giacobbe, 1982). Para isso, a pesquisadora incentivou os participantes a refletirem sobre algumas questões, que foram entregues a eles, bem como a utilizarem essas sugestões como estratégias para planejarem o que seria escrito, como mostra o roteiro 1. Cada uma delas foi lida e explicada pela pesquisadora, que também auxiliou os alunos na elaboração desse planejamento.

Roteiro 1: Estratégias para o planejamento do texto

Antes de começarem a escrever, pensem e discutam sobre o que acontecerá no final da história. Para isso, respondam as seguintes questões no papel:

1. Decidam sobre o que acontece na história, isto é, sobre qual é a ação a ser narrada:
 - a) Noêmia, apavorada diante dos passageiros que a julgavam assaltante, fugiu. Para onde ela foi?
 - b) O que aconteceu com Noêmia?
 - c) O que ela fez com as duas carteiras roubadas?
 - d) E o assaltante, fez o que depois que Noêmia fugiu?
 - e) O que fizeram os outros passageiros, após a fuga de Noêmia?
 - f) O que aconteceu com as duas mulheres que foram roubadas?
 - g) As autoridades policiais tomaram conhecimento do caso? Se sim, o que fizeram?
2. Pensem sobre a reação dos personagens diante dessa situação:
 - a) Como os personagens se sentiram no final da história?
3. Releiam as respostas que escreveram e verifiquem se faltou alguma informação para escreverem o texto. Caso pensem que sim, incluam as ideias que consideram necessárias para escreverem a história.
4. É importante que vocês ensem sobre a sequência que esses tópicos serão abordados no texto, para que ele fique coerente. Para isso, diante das respostas às perguntas que acabaram de preencher, decidam qual a ordem de apresentação das ideias, isto é, qual delas será apresentada primeiro, qual delas deverá ser apresentada em seguida, e assim por diante.

▪ Segunda sessão:

A segunda sessão iniciou com uma revisão do que havia sido feito no dia anterior. A pesquisadora retomou quais eram os elementos necessários para se escrever um texto narrativo e a sua importância para a escrita de uma boa história. Destacou também a importância de se planejar o texto antes de escrevê-lo, tendo em vista o leitor ou o ouvinte. Em seguida, solicitou-se que os participantes lessem o que haviam planejado na sessão anterior e que, com base nisso, começassem a produzir o final da história.

Durante o processo de tradução, eles foram instruídos a pensarem sobre algumas questões, como mostra o roteiro 2, que foram lidas e explicadas pela pesquisadora. Ressaltou-se, nesse momento, a importância de utilizarem o que acabaram de planejar para a escrita do texto, assim como a necessidade de continuarem planejando, principalmente gerando outras ideias, enquanto escreviam.

Roteiro 2: Estratégias para a tradução do texto

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. <u>Enquanto escrevem, prestem atenção nos seguintes aspectos:</u><ol style="list-style-type: none">b) Vocês estão narrando uma história interessante para o leitor, isto é, os episódios narrados possuem ação?c) Vocês estão utilizando o plano que estabeleceram antes de começar a escrever o texto?d) Vocês estão atentos à escrita correta das palavras e das frases? |
|---|

Após a escrita do texto, a pesquisadora incentivou os participantes a revisarem seus textos, ressaltando a importância de se revisar o que foi escrito para poder identificar algum problema e para se ter a chance de modificar aquilo que fosse preciso. Para isso, inicialmente foi proposto que cada dupla fizesse uma leitura atenta do texto que produziram. Da mesma forma que nos processos de planejamento e de tradução, algumas estratégias foram sugeridas para serem utilizadas, como mostra o roteiro 3. Ao final da

sessão, foi destinado um tempo para que os participantes revisassem seus textos e para que fizessem as modificações que julgaram necessárias.

Roteiro 3: Estratégias para a revisão do texto

1. Leiam o texto que acabaram de escrever e respondam a vocês mesmos as seguintes questões. Caso respondam não para alguma delas, voltem ao texto e façam as modificações necessárias.
 - a) Vocês narraram o que aconteceu no final da história, o que aconteceu com os personagens e como eles se sentiram?
 - b) Tem alguma parte que vocês consideram que deve ser retirada? Qual? Volte ao texto e retirem o que julgar desnecessário.
 - c) Vocês consideram que devem acrescentar algo mais? Se sim, façam os acréscimos necessários.
 - e) Todas as sentenças estão bem escritas? Se não, quais deveriam ser mudadas?
 - f) As orações estão completas? As pontuações estão corretas? Estão escritos com letras maiúsculas os nomes próprios e as palavras iniciais de cada palavra? As palavras estão escritas corretamente?
2. Releiam o texto e verifiquem se deveriam fazer mais alguma modificação. Se considerarem que sim, façam as mudanças que julgarem necessárias.

▪ Terceira sessão:

Na terceira sessão, a pesquisadora mais uma vez atentou para a estrutura básica de um texto narrativo. Além disso, novamente enfatizou a relevância de se planejar e de se revisar um texto, quando esse é produzido. Ressaltou a necessidade de criar ideias e de organizá-las em uma sequência que permita a compreensão do leitor, tanto antes de começar a escrever, como durante a escrita, bem como a de revisar o que foi produzido.

Em seguida, foi apresentada mais uma proposta de produção de texto, que deveria ser contemplada com a utilização de algumas estratégias para planejar, traduzir e revisar o que seria escrito. Foi, então, entregue aos participantes o trecho inicial de uma história, para que fosse desenvolvida:

Esse barulho todo é o Nilo chegando. Jogou os livros e cadernos no sofá e gritou para a mãe que queria comer.

- Como se eu não soubesse – disse ela. – Mas primeiro, ó – apontou para os livros no sofá – e depois, ó: lavar as mãos.

- É para já – ele disse. Pegou os livros, levou-os para o quarto e voltou correndo. E enquanto enxugava as mãos se olhando no espelho da pia, gritou para a cozinha: - Mãe, tenho uma novidade. [Veiga (1985), citado por Cereja & Magalhães (2006), p. 89].

Antes que começassem a escrever, a pesquisadora destacou a importância de primeiramente pensar sobre o que seria escrito e de estabelecer qual seria o objetivo do texto. Solicitou-se que os participantes não escrevessem tudo o que lhes vinha à mente, mas que planejassem e elaborassem as ideias que seriam apresentadas. Foi proposto que eles utilizassem algumas estratégias, que foram entregues e lidas com os alunos, para planejarem a história, como mostra o roteiro 4. Durante todo o tempo em que os participantes estavam envolvidos com o planejamento do texto, a pesquisadora passou pelas carteiras, verificando e esclarecendo dúvidas e auxiliando-os no que fosse preciso.

Roteiro 4: Estratégias para o planejamento do texto

Antes de começar a escrever, pense por alguns instantes sobre as seguintes questões e, em seguida, responda cada uma delas no papel:

1. Decida quem será o personagem principal: Nilo vai contar para a sua mãe uma novidade. A história que Nilo vai narrar será sobre quem? Será sobre ele mesmo ou sobre uma outra pessoa, isto é, quem será o personagem principal dessa história?
2. Pense sobre como será esse personagem principal:
 - a) Como ele será fisicamente?
 - b) Qual será sua idade?
 - c) O que ele faz diariamente?
 - d) O que acontecerá com ele, isto é, que situação ou situações ele viverá na história?
3. Decida sobre quem serão os outros personagens (se houver):
 - a) Que outros personagens haverá na história? Quem serão eles?
 - b) Qual será a relação deles com o personagem principal?
 - c) Que situação ou situações eles viverão na história?
4. Pense sobre quando se passará a história.
5. Decida o(s) lugar(es): Qual será o local onde se passará a história? É um lugar ou mais de um? Como serão esses lugares?
6. Pense sobre o que tratará a história:
 - a) Qual é a situação ou o problema que enfrentará o personagem principal?
 - b) Como ele se sentirá em relação a essa situação?
 - c) O que ele pensará fazer?
7. Pense sobre o que acontecerá na história:
 - a) O que fará o personagem principal para resolver essa situação?
 - b) O que farão os outros personagens? Como esse problema será resolvido?
8. Decida o final da história:
 - a) O que acontecerá no final?
 - b) O que acontecerá com o personagem principal e com os outros personagens no final?
 - c) Como eles se sentirão no final da história?
9. Releia as respostas que escreveu e verifique se faltou alguma informação para escrever o texto. Caso pense que sim, inclua as ideias que considera necessárias para escrever sua história.
10. É importante que você pense sobre a sequência que esses tópicos serão abordados no texto, para que ele fique coerente. Para isso, diante das respostas às perguntas que acabou de preencher, decida qual a ordem de apresentação das ideias, isto é, qual delas será apresentada primeiro, qual delas deverá ser apresentada em seguida, e assim por diante.

Em seguida, solicitou-se que os participantes iniciassem a produção do texto. A pesquisadora ressaltou a importância de utilizarem o plano que elaboraram, bem como de

atentarem para o que estava sendo escrito. Foi sugerido que, conforme escrevessem, parassem em alguns momentos para uma leitura do que havia sido produzido até então, e que corrigissem os erros e que planejassem novas ideias, caso fosse necessário, como forma de incentivar a edição do texto. Para isso, foram oferecidas algumas estratégias para auxiliá-los durante o processo de tradução, como mostra o roteiro 5.

Roteiro 5: Estratégias para a tradução do texto

1. Enquanto escreve, preste atenção nos seguintes aspectos:
 - a) Você está narrando uma história interessante para o leitor?
 - b) Você está utilizando o plano que estabeleceu antes de começar a escrever o texto?
 - c) Você está atento à escrita correta das palavras e das frases?

Após o término das produções, foi destinado um tempo para que os participantes revisassem seus textos. Eles foram incentivados a lerem atentamente o que tinham acabado de produzir, e a verificarem se havia algum problema na história, com a ajuda de algumas estratégias, como mostra o roteiro 6. Ao final da sessão, foi solicitado que fizessem, no texto, as modificações que julgaram necessárias.

Roteiro 6: Estratégias para a revisão do texto

1. Leia o texto que acabou de escrever e responda a você mesmo as seguintes questões. Caso responda não para alguma delas, volte ao texto e faça as modificações necessárias.
 - a) Você descreveu os personagens da história?
 - b) Você descreveu quando e onde se passa a história?
 - c) Você descreveu qual situação ou problema que o personagem principal vivencia na história?
 - d) Está descrito, no seu texto, como o personagem principal se sente diante dessa situação e o que ele decide fazer?
 - e) Está descrito o que ele e os outros personagens fazem para resolver essa situação?
 - f) Você escreveu uma conclusão para a sua história, isto é, você narrou o que acontece no final da história, o que acontece com os personagens e como eles se sentem?
 - g) A sua história tem um começo, um meio e um fim?
 - h) Existe alguma parte do texto que, caso alguém o lesse, poderia não entender o que você quis dizer? (Por exemplo, as ideias estão escritas de maneira clara? As ideias estão ligadas umas as outras, tornando o texto coerente?) Se sim, qual parte? De que maneira isso poderia ser escrito para facilitar a compreensão do leitor? Volte e faça as modificações que julgar necessárias.
 - i) Tem alguma parte que você considera que deve ser retirada? Qual? Volte ao texto e retire o que julgar desnecessário.
 - j) Você considera que deve acrescentar algo mais? Se sim, faça os acréscimos necessários.
 - k) Todas as sentenças estão bem escritas? Se não, quais deveriam ser mudadas?
 - l) As orações estão completas? As pontuações estão corretas? Estão escritos com letras maiúsculas os nomes próprios e as palavras iniciais de cada palavra? As palavras estão escritas corretamente?
2. Releia o texto e verifique se deveria fazer mais alguma modificação. Se considerar que sim, faça as mudanças que julgar necessárias.

▪ Quarta sessão:

A pesquisadora iniciou a sessão novamente ressaltando a importância de os participantes, ao produzirem um texto, pensarem sobre o que será escrito e elaborarem e organizarem as ideias antes e durante a escrita. Foi mais uma vez enfatizada a necessidade compreenderem que, quando se produz um texto, provavelmente ele será lido por alguém, e que, por este motivo, deve ser escrito de tal maneira que o autor atinja seus objetivos e que

o leitor tenha condições de interpretá-lo. Em seguida, foi apresentada uma atividade de produção de texto, que consistiu em desenvolver uma história com base no seguinte trecho:

“O telefonema pegou-a de surpresa. Atendeu com impaciência, os olhos presos a um livro que tinha nas mãos, uma história policial que não conseguia parar de ler... O som do telefone era uma intromissão, um estorvo. Atendeu a contragosto”. [Seixas (2001), citado por Cereja & Magalhães (2006), p.88].

Os participantes foram orientados a não começarem a escrever imediatamente, sem antes planejar o que seria escrito. Para isso, foram apresentadas algumas estratégias, como mostra o roteiro 7.

Roteiro 7: Estratégias para o planejamento do texto

Antes de começar a escrever, pense por alguns instantes sobre as seguintes questões e, em seguida, responda cada uma delas no papel:

1. Decida quem será o personagem principal:
 - a) Uma pessoa atende ao telefone. Quem será essa pessoa? Qual será o seu nome e a sua idade?
 - b) Quem será a pessoa que telefonou? Qual será o seu nome e a sua idade?
 - c) A história que será narrada será sobre quem? Será sobre a pessoa que atendeu ao telefone ou será sobre uma outra pessoa, aquela que telefonou, por exemplo, isto é, quem será o personagem principal dessa história?
2. Pense sobre como será esse personagem principal:
 - d) Como ele será fisicamente?
 - e) O que ele faz diariamente?
 - f) O que acontecerá com ele, isto é, que situação ou situações ele viverá na história?
3. Decida sobre quem serão os outros personagens (se houver):
 - g) Que outros personagens haverá na história? Quem serão eles?
 - h) Qual será a relação deles com o personagem principal?
 - i) Que situação ou situações eles viverão na história?
4. Pense sobre quando se passará a história que você vai narrar?
5. Decida o(s) lugar(es): Qual será o local onde se passará a história? É um lugar ou mais de um? Como serão esses lugares?
6. Pense sobre o que tratará a história:
 - a) Qual é a situação ou o problema que enfrentará o personagem principal?
 - b) Como ele se sentirá em relação a essa situação?
 - c) O que ele pensará fazer?
7. Pense sobre o que acontecerá na história:
 - a) O que fará o personagem principal para resolver essa situação?
 - b) O que farão os outros personagens? Como esse problema será resolvido?
8. Decida o final da história:
 - a) O que acontecerá no final da história?
 - b) O que acontecerá com o personagem principal e com os outros personagens no final?
 - c) Como eles se sentirão no final da história?
9. Releia as respostas que escreveu e verifique se faltou alguma informação para escrever o texto. Caso pense que sim, inclua as ideias que considera necessárias para escrever sua história.
10. É importante que você pense sobre a sequência que esses tópicos serão abordados no texto, para que ele fique coerente. Para isso, diante das respostas às perguntas que acabou de preencher, decida qual a ordem de apresentação das ideias, isto é, qual delas será apresentada primeiro, qual delas deverá ser apresentada em seguida, e assim por diante.

Após terminarem esse planejamento, foi solicitado que os participantes escrevessem a história. A pesquisadora os incentivou a refletirem sobre algumas questões enquanto escreviam, como mostra o roteiro 8, e destacou a importância de lerem o que estava sendo escrito, assim como de continuarem gerando e organizando novas ideias durante o processo de tradução.

Roteiro 8: Estratégias para a tradução do texto

1. Enquanto escreve, preste atenção nos seguintes aspectos:
 - a) Você está narrando uma história interessante para o leitor?
 - b) Você está utilizando o plano que estabeleceu antes de começar a escrever o texto?
 - c) Você está atento à escrita correta das palavras e das frases?

Os participantes foram incentivados a revisarem os textos, assim que terminaram a produção da história. Para isso, solicitou-se que trocassem seu texto com um(a) colega, a fim de que um revisasse o texto do outro. Nesse momento, foi proposto que cada um lesse atentamente o que havia sido escrito pelo(a) colega e que indicassem, por escrito, o que precisava ser revisto. Para isso, algumas estratégias foram sugeridas, como mostra o roteiro 9. Ao final da sessão, foi destinado um tempo para que um mostrasse ao outro o que poderia ser melhorado no texto.

Roteiro 9: Estratégias para a revisão do texto

1. Leia o texto que o(a) seu(sua) colega acabou de escrever e responda, por escrito, as seguintes questões:
 - a) O(a) seu(sua) colega descreveu os personagens da história? Faltou alguma informação? O que faltou?
 - b) O(a) seu(sua) colega descreveu quando e onde se passa a história?
 - c) O(a) seu(sua) colega descreveu qual situação ou problema que o personagem principal vivencia na história?
 - d) Está descrito, no texto elaborado por seu(sua) colega, como o personagem principal se sente diante dessa situação e o que ele decide fazer?
 - e) Está descrito o que ele e os outros personagens fazem para resolver essa situação?
 - f) O(a) seu(sua) colega escreveu uma conclusão para a sua história, isto é, ele(ela) narrou o que acontece no final da história, o que acontece com os personagens e como eles se sentem?
 - g) A história tem um começo, um meio e um fim?
 - h) Existe alguma parte do texto que você não entendeu o que o(a) seu(sua) colega quis dizer? Se sim, qual parte? De que maneira isso poderia ser escrito para facilitar a sua compreensão?
 - i) Tem alguma parte que você considera que deveria ser retirada? Se sim, qual parte? Por quê?
 - j) Você considera que o(a) seu(sua) colega deveria acrescentar mais alguma informação? Se sim, qual informação? Em que lugar do texto?
 - k) Todas as sentenças estão bem escritas? Se não, quais deveriam ser mudadas?
 - l) As orações estão completas? As pontuações estão corretas? Estão escritos com letras maiúsculas os nomes próprios e as palavras iniciais de cada palavra? As palavras estão escritas corretamente?
2. Releia o texto e verifique se o(a) seu(sua) colega deveria fazer mais alguma modificação, além dessas que você indicou. Se considerar que sim, anote quais mudanças deveriam ser feitas.

Encerrada essa atividade, a pesquisadora agradeceu a participação de todos nas sessões, desejando que o trabalho desenvolvido pudesse auxiliá-los em outros momentos em que estivessem diante da solicitação de produzirem um texto.

3.7. Critérios para análise dos dados

Textos produzidos pelos participantes (Anexo 6). Os textos elaborados pelos participantes dos dois grupos, no pré-teste e no pós-teste, foram avaliados por dois juízes independentes.

Essa avaliação, que foi feita com base nos critérios apresentados em anexo, considerou a análise de quatro categorias: a *estrutura* do texto, que se refere à presença dos elementos básicos na história, como cenário, situação inicial, resposta, ação, solução e reação; a *narrativa*, que diz respeito à natureza do texto produzido, isto é, se atende ao gênero solicitado, se o texto é um relato, uma narrativa incompleta, uma narrativa simples, uma narrativa completa, mas sem detalhamento dos elementos, ou uma narrativa completa e detalhada; a *clareza* da história, isto é, se ela é incompreensível, mal articulada, relativamente bem articulada ou bem articulada; e os *aspectos formais* do texto, no que diz respeito à acentuação, ao uso de letras maiúsculas, à ortografia e à pontuação. Cada item foi pontuado, o que gerou uma pontuação para cada uma das quatro categorias e uma pontuação geral, que poderia variar de 0,4 a 15, com ponto médio de 7,3. A qualidade dos textos foi inferida pelas médias das pontuações gerais obtidas pelos participantes dos grupos.

As avaliações realizadas pelos juízes revelaram bom nível de concordância entre eles. No que se refere à *estrutura*, a concordância foi de 85,7%, tanto no pré, como no pós-teste. No que diz respeito à *narrativa*, observou-se uma concordância de 85,7% no pré-teste, e de 96,4% no pós-teste. Na categoria *clareza*, a concordância revelada foi de 92,85% no pré-teste, e de 100% no pós. Por fim, em relação aos *aspectos formais*, a concordância entre os juízes, no pré-teste, foi de 100%, e de 85,7%, no pós-teste.

Análise do protocolo de investigação sobre as estratégias utilizadas para a produção de texto. Foram atribuídos valores para cada uma das alternativas do instrumento (a=1; b=2; c=3) e, com base nisso, foram extraídas as frequências das respostas para questão.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

A seguir, serão expostas as análises dos textos produzidos pelos estudantes, para cada um dos grupos, nas medidas de pré e de pós-teste, que incluem as avaliações das pontuações gerais obtidas nos textos, das pontuações por categorias e da quantidade de palavras e de sentenças produzidas. Em seguida, serão discutidos os resultados das diferenças entre os grupos para cada uma dessas três avaliações. Para comparar as diferenças nas medidas de pré e pós-testes no interior de cada grupo, utilizou-se a prova de Wilcoxon. O teste de Mann-Whitney, que compara duas amostras independentes, com relação à mesma variável, foi usado para comparar os resultados do pré e do pós-testes entre os grupos controle e experimental. Considerou-se significativo todo resultado com *p.value* (significância) igual ou inferior a 0,05. Por fim, em um terceiro momento, serão descritas as frequências das respostas dadas pelos participantes ao *Protocolo de investigação das estratégias utilizadas para a produção dos textos* (Anexo 2) em cada um dos dois grupos, controle e experimental, antes e após a intervenção.

4.1. Produção de textos

A seguir, serão apresentadas as análises dos textos produzidos pelos grupos controle e experimental.

4.1.1. Grupo Controle

4.1.1.1. Avaliação geral

Os dados da Tabela 3 apontam que as médias dos participantes do grupo controle se mostraram abaixo de 7,3 (ponto médio), tanto no pré, como no pós-teste. Além disso, a

diferença entre as médias não foi significativa ($p=0,906$). As pontuações mínima e máxima atingidas pelos estudantes não variaram muito, uma vez que o mínimo de pontos feitos no pré-teste foi 3, e no pós-teste, 2, enquanto que o máximo de pontos foi 11 e 10, respectivamente. Nenhum dos participantes desse grupo alcançou a pontuação máxima, que era de 15 pontos.

Tabela 3: Descrição de média, desvio-padrão, mediana e pontuações mínima e máxima dos textos produzidos pelo grupo controle, nas medidas de pré e de pós-teste.

	pré-teste	pós-teste
média	6,58	6,64
desvio-padrão	2,632	2,934
mediana	5,95	6,85
mínimo	3	2
máximo	11	10

Esses resultados indicam que não houve melhora na qualidade dos textos produzidos pelos participantes desse grupo, da mesma forma que não houve piora. A qualidade, que nesse caso se revelou abaixo da média, se manteve a mesma nas medidas de pré e de pós-teste.

4.1.1.2. Avaliação por categorias

- Estrutura

No que diz respeito à *estrutura* do texto (elementos básicos), as pontuações poderiam variar de 0 a 5 pontos, com ponto médio de 2,5. De acordo com a Tabela 4, observa-se, nas medidas de pré e de pós-testes, que as médias dos participantes do grupo controle se mostraram abaixo disso, e que não houve diferença significativa ($p=0,571$) entre elas nas duas medições. As pontuações mínima e máxima não variaram em ambas as medidas.

Tabela 4: Descrição de média, desvio-padrão, mediana e pontuações mínima e máxima para a categoria *estrutura*, nas medidas de pré e de pós-teste, do grupo controle.

	pré-teste	pós-teste
média	1,82	2,04
desvio-padrão	1,154	1,232
mediana	1,75	2,50
mínimo	1	1
máximo	4	4

Esses resultados sugerem uma utilização dos elementos básicos para estruturar a narrativa abaixo da média, tanto no pré, como no pós-teste. A pontuação mínima 1 indica que apenas dois dos dez elementos foram abordados nos textos. Já a pontuação máxima 4 revela que oito dos dez elementos foram contemplados. Com base nisso, pode-se afirmar que nenhum dos participantes produziu um texto que levasse em conta, em sua estrutura, todos os elementos aqui entendidos como necessários para a construção de um texto narrativo.

A Tabela 5 descreve e compara as frequências com que os elementos básicos foram apresentados nos textos do pré e do pós-teste.

Tabela 5: Descrição das frequências das respostas dos participantes do grupo controle para cada elemento da categoria *estrutura*.

elemento	pré-teste		pós-teste	
	freq.	%	freq.	%
personagem principal	14	100	14	100
outros personagens	8	57,1	10	71,4
quando se passa a história	3	21,4	5	35,7
onde se passa a história	6	42,9	7	50
situação inicial	8	57,1	8	57,1
resposta	4	28,6	4	28,6
o que o personagem principal faz para resolver o problema	3	21,4	6	42,9
o que fazem os outros personagens	0	0	0	0
solução	4	28,6	3	21,4
reação	1	7,1	0	0

Pode-se observar que a maioria dos participantes, em ambas as medidas, contemplou, em suas produções, o personagem principal, outros personagens e uma situação inicial, isto é, o problema que enfrenta o personagem. Por outro lado, a minoria dos estudantes abordou quando e onde se passa a história, a resposta do personagem, ou seja, o que ele pensa, sente ou decide fazer frente ao problema, a ação do personagem principal e dos outros personagens, a solução do problema e a reação dos personagens, isto é, como eles se sentem no final da história, elementos ausentes na maioria dos textos.

- Narrativa

As pontuações mínima e máxima atingidas pelos participantes do grupo controle na categoria *narrativa* foram 0 e 3, respectivamente, nas medidas de pré e de pós-testes, como aponta a Tabela 6, o que indica que nenhum dos participantes alcançou a pontuação máxima para essa categoria, que era de 5 pontos. As médias dos participantes se revelaram abaixo de 2,5, e não se mostraram significativamente diferentes nas duas medidas ($p=0,885$), o que sugere que não houve mudanças nessa categoria, do pré ao pós-teste.

Tabela 6: Descrição de média, desvio-padrão, mediana e pontuações mínima e máxima para a categoria *narrativa*, nas medidas de pré e de pós-teste, do grupo controle.

	pré-teste	pós-teste
média	1,64	1,71
desvio-padrão	1,008	1,069
mediana	1,00	2,00
mínimo	0	0
máximo	3	3

As frequências dos itens que dizem respeito à *narrativa* estão apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7: Descrição das frequências das respostas dos participantes do grupo controle à categoria *narrativa*.

narrativa	pré-teste		pós-teste	
	freq.	%	freq.	%
o texto não atende o gênero solicitado	1	7,1	2	14,3
o texto é um relato	7	50	4	28,6
a narrativa é incompleta	2	14,3	4	28,6
o texto é uma narrativa simples, sem detalhamento	3	28,6	4	28,6
o texto é uma narrativa completa, porém pouco detalhada	0	0	0	0
o texto é uma narrativa completa e detalhada	0	0	0	0

Uma observação dessas frequências permite notar que, no pré-teste, metade dos participantes produziu um texto relato, isto é, um texto que apresenta uma situação inicial, mas que não tem problema e nem solução. A outra metade se dividiu entre a produção de um texto que não atende o gênero solicitado (7,1%), de uma narrativa incompleta (14,3%) e de uma narrativa simples, sem detalhamento dos elementos (28,6%). No pós-teste, os textos de 14,3% dos participantes não atenderam o gênero narrativo e 28,6% produziram, igualmente, um texto relato, uma narrativa incompleta e uma narrativa simples.

Esses resultados indicam uma congruência com aqueles obtidos na categoria anterior, quando se verificou que faltou, na maioria dos textos, a presença de muitos dos elementos (quando e onde se passa a história, resposta do personagem, ação dos personagens, solução do problema e a reação), isso porque os participantes produziram, no máximo, uma narrativa simples. Nenhum dos estudantes escreveu uma narrativa completa, quer seja pouco ou bastante detalhada.

- Clareza

De forma semelhante ao ocorrido nas categorias anteriores, a média dos participantes do grupo controle na categoria *clareza* se mostrou abaixo do ponto médio, que, neste caso, é 1,5, como indica a Tabela 8. Houve uma sutil diminuição na média obtida

no pós-teste, em relação ao pré-teste, mas que não pode ser considerada significativa ($p=0,414$). A pontuação mínima encontrada foi 0, no pré e no pós-teste. A pontuação máxima atingida nas duas medidas foi 2, mas poderia ser 3.

Tabela 8: Descrição de média, desvio-padrão, mediana e pontuações mínima e máxima para a categoria *clareza*, nas medidas de pré e de pós-teste, do grupo controle.

	pré-teste	pós-teste
média	1,36	1,21
mediana	1,00	1,00
desvio-padrão	0,633	0,802
mínimo	0	0
máximo	2	2

Esses dados apontam que não houve diferenças em relação à clareza dos textos produzidos pelos participantes do grupo controle, no pré e no pós-teste. A Tabela 9 descreve as frequências encontradas em relação a essa categoria.

Tabela 9: Descrição das frequências das respostas dos participantes do grupo controle à categoria *clareza*.

clareza	pré-teste		pós-teste	
	freq.	%	freq.	%
o texto é incompreensível	1	7,1	3	21,4
a história é mal articulada	7	50	5	35,7
a história é relativamente bem articulada	6	42,9	6	42,9
a história é bem articulada	0	0	0	0

A maioria dos estudantes escreveu de histórias mal articuladas a relativamente bem articuladas. Nenhum dos participantes, em nenhuma das medidas, produziu um texto bem articulado, isto é, uma história em que as ideias tivessem sido apresentadas de forma clara, e que contemplasse uma lógica entre o papel e as relações entre os personagens, uma sequência temporal de fatos ou ações adequada e uma contextualização.

- Aspectos formais

Uma observação da Tabela 10 permite inferir que não houve grandes variações, entre o pré e o pós-teste, nas médias dos participantes do grupo controle em relação à *acentuação* ($p=0,480$), à *ortografia* ($p=0,720$) e à *pontuação* ($p=0,564$). Houve uma diferença significativa ($p=0,046$) apenas entre as médias referentes ao uso de *letras maiúsculas*. Essas médias se mostraram, para todos os aspectos, abaixo do ponto médio, que é 0,5, uma vez que as pontuações poderiam variar de 0 a 1 ponto, o que sugere que muitos erros foram cometidos em todos esses itens. Os dados indicam que não houve piora e nem melhora no que diz respeito aos três primeiros aspectos dos textos, e que houve piora em relação ao uso correto de *letras maiúsculas*, já que a média nesse item se mostrou menor no pós-teste.

Tabela 10: Descrição de média, desvio-padrão, mediana e pontuações mínima e máxima para a categoria *aspectos formais*, nas medidas de pré e de pós-teste, do grupo controle.

	acentuação		maiúsculas		ortografia		pontuação	
	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós
média	0,46	0,47	0,46	0,43	0,41	0,40	0,41	0,39
desvio-padrão	0,47	0,85	0,65	0,73	0,129	0,118	0,50	0,40
mediana	0,50	0,50	0,50	0,40	0,50	0,40	0,117	0,127
mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
máximo	1	1	1	1	1	1	1	1

4.1.1.3. Quantidade de palavras e de sentenças produzidas

Por fim, foi realizada uma investigação da quantidade de palavras e de sentenças escritas pelos participantes, nos textos que produziram no pré e no pós-teste, como descreve a Tabela 11.

Tabela 11: Descrição de média, desvio-padrão, mediana e pontuações mínima e máxima para as categorias *palavras escritas* e *sentenças produzidas*, nas medidas de pré e de pós-teste, do grupo controle.

	palavras escritas		sentenças produzidas	
	pré	pós	pré	pós
média	118,71	104,43	6,21	7,21
desvio-padrão	57,573	40,496	3,239	5,236
mediana	106,00	109,00	6,00	5,00
mínimo	44	41	2	3
máximo	248	159	14	23

Pode-se observar que a quantidade máxima de palavras escritas diminuiu de 248 no pré-teste, para 159 no pós-teste. Por outro lado, o número máximo de sentenças produzidas aumentou de 14, no pré, para 23 no pós-teste. Contudo, as diferenças entre as médias não foram significativas em nenhuma das situações (palavras: $p=0,379$; sentenças: $p=0,658$), o que sugere que não houve grandes mudanças nessas quantidades.

4.1.2. Grupo Experimental

4.1.2.1. Avaliação geral

De acordo com a Tabela 12, observa-se que a média do grupo experimental aumentou de 6,85, no pré-teste, para 11,51, no pós-teste, tendo essa diferença se revelado significativa ($p=0,001$). Antes da intervenção, a média não atingiu 7,3 pontos (ponto médio), enquanto que, após a sua realização, se mostrou bem acima disso. Nota-se, também, que a pontuação mínima aumentou de 4 para 7, valor este muito próximo do ponto médio. Além disso, a pontuação máxima foi alcançada no pós-teste, o que não havia acontecido no pré-teste.

Tabela 12: Descrição de média, desvio-padrão, mediana e pontuações mínima e máxima dos textos produzidos pelo grupo experimental, nas medidas de pré e de pós-teste.

	pré-teste	pós-teste
média	6,85	11,51
desvio-padrão	2,376	2,000
mediana	6,65	12,15
mínimo	4	7
máximo	10	15

Esses resultados indicam que houve melhora na qualidade dos textos produzidos pelos participantes, após a intervenção. O aumento nas pontuações mínima e máxima atingidas pelos estudantes sugere uma mudança nas produções textuais. A seguir, serão identificadas em quais categorias houve melhora.

4.1.2.2. Avaliação por categorias

- Estrutura

No que se refere à categoria *estrutura*, pode-se notar um aumento na média do grupo experimental no pós-teste, em relação ao pré-teste, como mostra a Tabela 13, que se mostrou significativa ($p=0,003$). O ponto médio (2,5) foi atingido antes da intervenção e superado após a sua realização. Observa-se também que, enquanto a pontuação mínima foi 1, no pré-teste, passou a ser 3, no pós. A pontuação máxima alcançada no pré-teste foi 4, já no pós-teste foi 5.

Tabela 13: Descrição de média, desvio-padrão, mediana e pontuações mínima e máxima para a categoria *estrutura*, nas medidas de pré e de pós-teste, do grupo experimental.

	pré-teste	pós-teste
média	2,50	3,93
desvio-padrão	1,038	0,703
mediana	2,50	4,00
mínimo	1	3
máximo	4	5

Esses resultados apontam uma melhora nessa categoria, após a realização da intervenção. No pré-teste, a pontuação mínima encontrada sugere que houve textos que contemplaram apenas dois dos dez elementos em sua estrutura, enquanto que, no pós-teste, pelo menos seis elementos básicos apareceram nas histórias. Os 5 pontos alcançados no pós-teste representam que houve narrações que abordaram todos os elementos em sua estrutura, o que não havia ocorrido nas produções realizadas antes da intervenção.

As frequências com que os elementos apareceram nos textos produzidos pelos participantes do grupo experimental no pré e no pós-teste estão descritas na Tabela 14.

Tabela 14: Descrição das frequências das respostas dos participantes do grupo experimental para cada elemento da categoria *estrutura*.

elemento	pré-teste		pós-teste	
	freq.	%	freq.	%
personagem principal	14	100	14	100
outros personagens	11	78,6	11	78,6
quando se passa a história	9	64,3	9	64,3
onde se passa a história	11	78,6	14	100
situação inicial	11	78,6	14	100
resposta	4	28,6	12	85,7
o que o personagem principal faz para resolver o problema	6	42,9	13	92,9
o que fazem os outros personagens	1	7,1	5	35,7
solução	2	14,3	12	85,7
reação	1	7,1	6	42,9

Interessante observar que houve, após a intervenção, um aumento na utilização de praticamente todos os elementos básicos necessários para a composição de uma narrativa. Vale ressaltar que, do pré para o pós-teste, houve uma diferença considerável na apresentação de alguns dos elementos, que foram pouco contemplados inicialmente, e que passaram a ser muito mais utilizados depois. Dentre eles, destacam-se a resposta do personagem, isto é, o que ele sente, pensa ou decide fazer em relação ao problema; a ação do personagem principal e dos outros envolvidos na história; a solução do problema; e a

reação dos personagens. Em relação aos outros elementos, apesar de se observar um aumento na apresentação de onde e quando se passa a história, antes e depois da intervenção, a maioria dos participantes já havia contemplado, nos textos produzidos no pré-teste, o cenário (personagem principal, outros personagens, quando e onde se passa a história) e a situação inicial.

- Narrativa

No que diz respeito à categoria *narrativa*, pode-se verificar, pela Tabela 15, que a média do grupo experimental, antes da intervenção, se mostrou abaixo do ponto médio, que é 2,5. Por outro lado, após a sua realização, a média aumentou para 3,5. A diferença entre as médias revelou ser significativa ($p=0,002$), o que sugere que houve uma melhora também nessa categoria.

Tabela 15: Descrição de média, desvio-padrão, mediana e pontuações mínima e máxima para a categoria *narrativa*, nas medidas de pré e de pós-teste, do grupo experimental.

	pré-teste	pós-teste
média	1,57	3,50
desvio-padrão	0,756	0,855
mediana	1,00	4,00
mínimo	1	2
máximo	3	5

A pontuação mínima encontrada no pré-teste (1) indica que houve textos que são relatos, isto é, que apresentam uma situação inicial, mas não o problema vivenciado pelos personagens e a sua solução. O máximo de pontos atingidos foi 3, o que revela que nenhuma das produções ultrapassou uma narrativa simples. Já no pós-teste, observa-se uma melhora nessas pontuações. A mínima aumentou para 2, o que significa que houve textos identificados como uma narrativa, ainda que incompleta. A pontuação máxima, de 5 pontos, foi alcançada, o que indica que houve participantes que produziram uma narrativa

completa, com detalhamento na apresentação dos elementos. Uma observação da Tabela 16 permite verificar as mudanças ocorridas em relação à *narrativa*, antes e depois da intervenção.

Tabela 16: Descrição das frequências das respostas dos participantes do grupo experimental à categoria *narrativa*.

narrativa	pré-teste		pós-teste	
	freq.	%	freq.	%
o texto não atende o gênero solicitado	0	0	0	0
o texto é um relato	8	57,1	0	0
a narrativa é incompleta	4	28,6	2	14,3
o texto é uma narrativa simples, sem detalhamento	2	14,3	4	28,6
o texto é uma narrativa completa, porém pouco detalhada	0	0	7	50
o texto é uma narrativa completa e detalhada	0	0	1	7,1

No pré-teste, os textos produzidos pelos participantes do grupo experimental constituíram, em sua maioria (57,1%), textos-relato. Quatro dos participantes (28,6%) escreveram uma narrativa incompleta, e apenas dois (14,3%), uma narrativa simples. Por outro lado, no pós-teste, 50% dos textos foram considerados uma narrativa completa, porém pouco detalhada, e houve um participante que escreveu uma narrativa completa e detalhada. Os textos avaliados como uma narrativa simples aumentaram para 28,6%, e aqueles identificados como uma narrativa incompleta diminuíram para 14,3%. Interessante verificar que a melhora na *estrutura* dos textos conduziu a uma melhora também na categoria *narrativa*.

- Clareza

De acordo com a Tabela 17, pode-se observar que a média do grupo experimental em relação à *clareza* dos textos se mostrou, no pré-teste, abaixo de 1,5 (ponto médio). Já no pós-teste, a média foi de 2,5, tendo sido a diferença entre elas significativa ($p=0,001$), o que indica que houve melhora também nessa categoria, após a intervenção. A pontuação

mínima atingida pelos participantes subiu de 0 para 1, o que significa que, no pós-teste, nenhum dos textos produzidos foi considerado incompreensível. A pontuação máxima (3) foi alcançada depois da intervenção, o que não havia ocorrido no pré-teste. Esses resultados sugerem que os textos escritos no pós-teste foram mais claros.

Tabela 17: Descrição de média, desvio-padrão, mediana e pontuações mínima e máxima para a categoria *clareza*, nas medidas de pré e de pós-teste, do grupo experimental.

	pré-teste	pós-teste
média	1,21	2,50
desvio-padrão	0,802	0,650
mediana	1,00	3,00
mínimo	0	1
máximo	2	3

A Tabela 18 descreve as frequências encontradas em relação a essa categoria.

Tabela 18: Descrição das frequências das respostas dos participantes do grupo experimental à categoria *clareza*.

clareza	pré-teste		pós-teste	
	freq.	%	freq.	%
o texto é incompreensível	3	21,4	0	0
a história é mal articulada	5	35,7	1	7,1
a história é relativamente bem articulada	6	42,9	5	35,7
a história é bem articulada	0	0	8	57,1

Esses dados indicam que a maioria dos participantes (57,1%) do grupo experimental produziu histórias bem articuladas após a intervenção, isto é, que apresentaram as ideias de forma clara, uma lógica entre o papel e as relações entre os personagens, uma sequência temporal adequada de fatos ou ações e uma contextualização. Os textos produzidos no pré-teste foram considerados, no máximo, relativamente bem articulados.

- Aspectos formais

No que se refere à categoria *aspectos formais*, observa-se, pela Tabela 19, que as médias dos participantes do grupo experimental se mostraram abaixo do ponto médio (0,5) em todos os aspectos, o que sugere que muitos erros foram cometidos.

Tabela 19: Descrição de média, desvio-padrão, mediana e pontuações mínima e máxima para a categoria *aspectos formais*, nas medidas de pré e de pós-teste, do grupo experimental.

	acentuação		maiúsculas		ortografia		pontuação	
	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós
média	0,48	0,46	0,41	0,41	0,39	0,46	0,29	0,26
desvio-padrão	0,58	0,63	0,114	0,092	0,133	0,085	0,141	0,134
mediana	0,50	0,50	0,40	0,40	0,45	0,50	0,30	0,20
mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
máximo	1	1	1	1	1	1	1	1

Nota-se, também, que não houve grandes variações nessas médias, do pré para o pós-teste, não tendo sido significativas as diferenças entre elas, no que diz respeito à *acentuação* ($p=0,589$), ao uso de *letras maiúsculas* ($p=0,931$), e à *pontuação* ($p=0,434$), o que indica que, de maneira geral, não houve piora e nem melhora em relação a esses aspectos. Vale ressaltar que, dentre esses itens, a *pontuação* foi o aspecto com piores médias, tanto no pré como no pós-teste, o que aponta maiores problemas na utilização adequada dos sinais de pontuação pelos participantes.

A *ortografia* foi o único aspecto que revelou uma diferença significativa ($p=0,030$) entre as médias obtidas no pré e no pós-teste. Pode-se observar que houve uma melhora na ortografia dos textos, uma vez que a média encontrada no pós-teste indica que foram cometidos menos erros nas produções realizadas pelo grupo experimental após a intervenção.

4.1.2.3. Quantidade de palavras e de sentenças produzidas

No que diz respeito à quantidade de palavras e de sentenças escritas nos textos, podem-se observar os resultados encontrados na Tabela 20.

Tabela 20: Descrição de média, desvio-padrão, mediana e pontuações mínima e máxima para as categorias *palavras escritas* e *sentenças produzidas*, nas medidas de pré e de pós-teste, do grupo experimental.

	palavras escritas		sentenças produzidas	
	pré	pós	pré	pós
média	137,07	153,14	10,71	14,14
desvio-padrão	47,011	30,971	6,426	4,737
mediana	130,50	150,50	9,50	14,50
mínimo	36	108	3	8
máximo	219	202	28	24

Esses dados indicam que as médias em relação à quantidade de palavras aumentaram do pré para o pós-teste, isso porque o mínimo de palavras nos textos produzidos antes e depois da intervenção subiu de 36 para 108. De forma semelhante, a quantidade mínima de sentenças escritas aumentou de 3, no pré-teste, para 8, no pós, o que justifica a elevação na média desse item. Apesar disso, a diferença entre as médias referentes ao número de *palavras* não pode ser considerada significativa ($p=0,331$), e essa diferença, no que diz respeito às *sentenças* produzidas, se mostrou pouco significativa ($p=0,090$).

4.1.3. Resultados da comparação entre o grupo controle e o grupo experimental

4.1.3.1. Avaliação geral

De acordo com a Tabela 21, pode-se observar que a diferença entre os grupos controle e experimental não era significativa ($p=0,783$) no pré-teste, o que indica que a qualidade dos textos produzidos nesse momento atingiu o mesmo patamar. Por outro lado,

a diferença encontrada no pós-teste se mostrou altamente significativa ($p < 0,000$). O fato de o posto médio ter se revelado, no pós-teste, muito maior no grupo experimental permite dizer que houve uma melhora significativa na qualidade das produções textuais dos participantes desse grupo, após a intervenção.

Tabela 21: Diferença entre os grupos controle e experimental na avaliação geral dos textos produzidos no pré e no pós-teste.

	pré-teste	pós-teste
posto médio- controle	14,07	8,54
posto médio- experimental	14,93	20,46
soma dos postos- controle	197,00	119,50
soma dos postos- experimental	209,00	286,50
valores de U	92,000	14,500
Z	-0,276	-3,838
valores de p	0,783	0,000

Esses resultados confirmam a primeira hipótese deste estudo, de que os estudantes submetidos à intervenção por meio da instrução em estratégias de *planejamento*, *tradução* e *revisão*, produziram textos de melhor qualidade. A seguir, serão apontadas as diferenças entre os grupos em cada uma das categorias avaliadas.

4.1.3.2. Avaliação por categorias

No que se refere à categoria *estrutura*, percebe-se, pela Tabela 22, que a diferença entre os grupos não se mostrou significativa ($p = 0,109$) no pré-teste, enquanto que, no pós-teste, foi altamente significativa ($p < 0,000$). No que diz respeito às categorias *narrativa* e *clareza*, no pré-teste, as diferenças entre os grupos não foram significativas ($p = 0,920$ e $p = 0,688$, respectivamente). Já no pós-teste, elas se mostraram significantes em ambos os casos ($p < 0,000$ e $p < 0,000$).

Tabela 22: Diferença entre os grupos controle e experimental na avaliação das categorias *estrutura*, *narrativa* e *clareza*, dos textos produzidos no pré e no pós-teste.

	estrutura		narrativa		clareza	
	pré	pós	pré	pós	pré	pós
posto médio- controle	12,04	8,75	14,64	8,93	15,07	9,18
posto médio- experimental	16,96	20,25	14,36	20,07	13,93	19,82
soma dos postos- controle	168,50	112,50	205,00	125,00	211,00	128,50
soma dos postos- experimental	237,50	283,50	201,00	281,00	195,00	277,50
valores de U	63,500	17,500	96,000	20,000	90,000	23,500
Z	-1,601	-3,742	-0,101	-3,679	-0,401	-3,596
valores de p	0,109	0,000	0,920	0,000	0,688	0,000

Esses resultados indicam que a diferença entre os grupos, que era inexistente no pré-teste, passou a existir no pós-teste, nas três categorias. O posto médio aponta que houve melhora significativa na *estrutura*, na *narrativa* e na *clareza* dos textos produzidos pelos participantes do grupo experimental, após a intervenção.

As Tabelas 23 e 24 descrevem as diferenças entre os grupos controle e experimental em relação aos aspectos formais dos textos. Pode-se observar, pela Tabela 23, que as diferenças entre os grupos, no que se refere à *acentuação* e ao uso de *letras maiúsculas* não se mostraram significativas tanto no pré-teste ($p=0,440$ e $p=0,977$, respectivamente), como no pós-teste ($p=0,203$ e $p=0,555$).

Tabela 23: Diferença entre os grupos controle e experimental na avaliação da categoria *aspectos formais (acentuação e letras maiúsculas)*, dos textos produzidos no pré e no pós-teste.

	acentuação		maiúsculas	
	pré	pós	pré	pós
posto médio- controle	13,64	14,46	16,29	15,36
posto médio- experimental	15,36	14,54	12,71	13,64
soma dos postos- controle	191,00	202,50	228,00	215,00
soma dos postos-experimental	215,00	203,50	178,00	191,00
valores de U	86,000	97,500	73,000	86,000
Z	-0,772	-0,029	-1,274	-0,590
valores de p	0,440	0,977	0,203	0,555

Em relação à *ortografia*, os grupos não se mostraram significativamente diferentes no pré-teste ($p=0,633$), como aponta a Tabela 24. No pós-teste, nota-se que essa diferença foi menor, ainda que não significativa ($p=0,111$). O posto médio indica que houve uma melhora sutil na ortografia dos textos produzidos pelos participantes do grupo experimental, depois de realizada a intervenção. Observa-se, ainda, que a diferença entre os grupos se mostrou significativa no que diz respeito à *pontuação*, tanto no pré-teste ($p=0,016$), como no pós-teste ($p=0,013$). De acordo com os postos médios dos grupos, pode-se afirmar que os textos produzidos pelo grupo controle apresentaram menos erros de pontuação em comparação àqueles escritos pelos participantes do grupo experimental, em ambas as medições.

Tabela 24: Diferença entre os grupos controle e experimental na avaliação da categoria *aspectos formais (ortografia e pontuação)*, dos textos produzidos no pré e no pós-teste.

	ortografia		pontuação	
	pré	pós	pré	pós
posto médio- controle	15,18	12,29	18,14	18,25
posto médio- experimental	13,82	16,71	10,86	10,75
soma dos postos- controle	212,50	172,00	254,00	255,50
soma dos postos-experimental	193,50	234,00	152,00	150,50
valores de U	88,500	67,000	47,000	45,500
Z	-0,477	-1,595	-2,420	-2,484
valores de p	0,633	0,111	0,016	0,013

Esses resultados sugerem que a intervenção realizada não proporcionou melhoras nessa categoria. Os textos produzidos pelos estudantes que dela participaram não se mostraram melhores em relação aos seus *aspectos formais*.

4.1.3.3. Quantidade de palavras e de sentenças produzidas

De acordo com a Tabela 25, observa-se que, no pré-teste, não houve diferença significativa entre os grupos em relação à quantidade de palavras produzidas nos textos

($p=0,232$), que passou a ser significativa no pós-teste ($p=0,004$). O posto médio aponta que houve um aumento na produção de palavras nas narrativas escritas pelos participantes do grupo experimental, após a intervenção.

No que se refere ao número de sentenças produzidas, nota-se que a diferença entre os grupos se mostrou significativa tanto no pré-teste ($p=0,019$), como no pós-teste ($p<0,000$). Como se pode observar, os postos médios indicam que, já no pré-teste, o grupo experimental escreveu mais sentenças em seus textos, em comparação ao grupo controle, o que também ocorreu no pós-teste.

Tabela 25: Diferença entre os grupos controle e experimental na avaliação da quantidade de palavras e de sentenças escritas nos textos produzidos no pré e no pós-teste.

	palavras		sentenças	
	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste
posto médio- controle	12,64	10,07	10,86	9,11
posto médio- experimental	16,36	18,93	18,14	19,89
soma dos postos- controle	177,00	141,00	152,00	127,50
soma dos postos-experimental	229,00	265,00	254,00	278,50
valores de U	72,000	36,000	47,000	22,500
Z	-1,195	-2,849	-3,482	-0,938
valores de p	0,232	0,004	0,019	0,000

4.2. Estratégias utilizadas para a produção de textos

4.2.1. Grupo controle

A Tabela 26 descreve e compara as frequências das respostas dadas pelos participantes do grupo controle, no pré e no pós-teste, à primeira questão do protocolo.

Tabela 26: Frequências das respostas dos participantes do grupo controle referentes à *geração de ideias*.

resposta	pré-teste		pós-teste	
	frequência	%	frequência	%
a	4	28,6	4	28,6
b	2	14,3	0	0
c	8	57,1	10	71,4

Como se pode observar, quando questionados sobre a estratégia utilizada para a *geração de ideias*, antes de começarem a escrever o texto, a maioria dos estudantes, tanto no pré-teste (57,1%), como no pós-teste (71,4%), afirmou não ter destinado um tempo pensando sobre o que escreveria, uma vez que fariam isso no momento da escrita. Quatro dos quatorze participantes (28,6%) declararam, nas duas medições, ter pensado sobre o que iriam escrever. Apenas 14,3% relataram, no pré-teste, utilizar a estratégia de planejar e anotar as ideias que seriam desenvolvidas no texto, e nenhum afirmou ter feito isso no pós-teste.

A Tabela 27 apresenta as frequências das respostas dadas pelos participantes do grupo controle, no pré e no pós-teste, à segunda questão do protocolo.

Tabela 27: Frequências das respostas dos participantes do grupo controle referentes à *organização* do conteúdo.

resposta	pré-teste		pós-teste	
	frequência	%	frequência	%
a	3	21,4	2	14,3
b	0	0	0	0
c	11	78,6	12	85,7

No que se refere à *organização* do conteúdo abordado nos textos que produziram, 21,4% dos participantes no pré-teste, e apenas 14,3% no pós-teste responderam ter pensado em várias ideias e selecionado algumas delas para serem apresentadas, e nenhum relatou ter gerado as ideias e abordado todas elas nos textos. Por outro lado, a maioria dos estudantes (78,6 % no pré-teste, e 85,7% no pós-teste) declarou escrever o texto conforme as ideias surgiam em suas mentes. Interessante observar a congruência dessas respostas com aquelas dadas à primeira questão, quando a maioria afirmou não ter planejado as ideias que seriam desenvolvidas, antes do início da escrita dos textos.

As respostas dos participantes à terceira questão do protocolo também permitem inferir uma congruência com os resultados anteriores, como mostra a Tabela 28. Quando questionados sobre a *organização* da sequência das ideias que seriam apresentadas nos textos, a maioria dos estudantes, tanto no pré-teste (85,7%), como no pós-teste (85,7%), declarou ter utilizado a sequência das ideias que lhes vinham à mente. Apenas 14,3% relataram organizar essa sequência antes que iniciassem a escrita propriamente dita.

Tabela 28: Frequências das respostas dos participantes do grupo controle referentes *organização* da sequência das ideias.

resposta	pré-teste		pós-teste	
	frequência	%	frequência	%
a	2	14,3	2	14,3
b	12	85,7	12	85,7

Os resultados das três primeiras questões do protocolo sugerem que não houve mudanças nas estratégias de *planejamento* utilizadas pelos participantes do grupo controle, do pré para o pós-teste. De forma semelhante, não foram observadas mudanças no que diz respeito às estratégias utilizadas para a *tradução*, isto é, para a escrita dos textos, como mostra a Tabela 29.

Tabela 29: Frequências das respostas dos participantes do grupo controle referentes à *tradução* de textos.

resposta	pré-teste		pós-teste	
	frequência	%	frequência	%
a	2	14,3	2	14,3
b	12	85,7	12	85,7

De acordo com esses dados, pode-se notar que apenas 14,3% dos participantes, tanto no pré, como no pós-teste, afirmaram se manter atentos ao planejamento que fizeram. Por outro lado, a maioria dos estudantes (85,7%) declarou, nos dois momentos, não precisar

manter essa atenção, já que a escrita de seus textos se desenvolveu conforme as ideias foram surgindo.

Os participantes também foram questionados sobre a *edição* dos textos produzidos, isto é, sobre as interrupções ocorridas no momento da tradução para verificação do que foi escrito. As frequências das respostas para essa questão estão apresentadas na Tabela 30.

Tabela 30: Frequências das respostas dos participantes do grupo controle referentes à *edição* de textos.

resposta	pré-teste		pós-teste	
	frequência	%	frequência	%
a	7	50	5	35,7
b	4	28,6	4	28,6
c	3	21,4	5	35,7

No pré-teste, metade dos participantes (50%) relatou ter parado durante a escrita para fazer uma leitura do que havia sido escrito, enquanto que 28,6% afirmaram ter escrito o texto todo e deixado a leitura para o final, e 21,4% responderam não ter lido o texto. No pós-teste, é possível notar que diminuiu a quantidade de estudantes que interromperam a escrita para uma leitura do texto (35,7%), e aumentou o número de alunos (35,7%) que não leram o texto durante a sua tradução.

A Tabela 31 descreve as frequências das respostas dadas pelos participantes à sexta questão do protocolo, que investigou as estratégias utilizadas por eles para a *revisão* dos textos que produziram.

Tabela 31: Frequências das respostas dos participantes do grupo controle referentes à *revisão* de textos.

resposta	pré-teste		pós-teste	
	frequência	%	frequência	%
a	5	35,7	9	64,3
b	8	57,1	5	35,7
c	1	7,1	0	0

Como se pode notar, apenas um estudante (7,1%) no pré-teste, e nenhum no pós-teste, relatou ter feito uma leitura após o término da escrita e alguma mudança no texto após essa leitura. No pré-teste, a maioria dos participantes (57,1%) afirmou ter lido o texto, mas não modificou nada após a leitura, e 35,7% declararam não ter lido o texto quando terminaram de escrevê-lo. Já no pós-teste, aumentou o número de participantes (64,3%) que responderam não ter lido o texto, e diminuiu a quantidade (35,7%) daqueles que relataram ter feito a leitura, mas não modificou o texto.

4.2.2. Grupo experimental

As frequências das respostas dadas pelos participantes do grupo experimental à primeira questão do protocolo de estratégias utilizadas para as produções dos textos se mostraram bastante diferentes nos momentos de pré e de pós-teste, como aponta a Tabela 32.

Tabela 32: Frequências das respostas dos participantes do grupo experimental referentes à *geração de ideias*.

resposta	pré-teste		pós-teste	
	frequência	%	frequência	%
a	1	7,1	7	50
b	1	7,1	6	42,9
c	12	85,7	1	7,1

No instrumento aplicado antes da realização da intervenção, a maioria dos participantes (85,7%) afirmou não ter planejado o que seria escrito antes de começar a escrever o texto, já que utilizaram a estratégia de ir pensando e escrevendo ao mesmo tempo. Apenas um dos estudantes (7,1%) declarou ter planejado as ideias antes de escrever, e também somente um (7,1%) respondeu que pensou e anotou o que escreveria.

Por outro lado, é possível observar que, após a intervenção, as frequências das respostas foram inversas, o que sugere ter havido uma mudança nas estratégias utilizadas pelos participantes para a *geração de ideias* para a produção do texto. Apenas um participante (7,1%) relatou ir pensando e escrevendo ao mesmo tempo, enquanto que 50% dos estudantes afirmaram ter pensado sobre o que iriam escrever antes que iniciassem a escrita do texto, e 42,9% responderam ter planejado e anotado as ideias antes de escreverem.

Em relação à *organização* do conteúdo que foi abordado nos textos, pode-se notar que, da mesma forma, houve uma mudança nas estratégias utilizadas pelos participantes, antes e depois de realizada a intervenção, como mostra a Tabela 33.

Tabela 33: Frequências das respostas dos participantes do grupo experimental referentes à *organização* do conteúdo.

resposta	pré-teste		pós-teste	
	frequência	%	frequência	%
a	4	28,6	7	50
b	1	7,1	4	28,6
c	9	64,3	3	21,4

Enquanto que no pré-teste, a maioria dos estudantes (64,3%) declarou ter adotado a estratégia de escrever conforme as ideias surgiam em suas mentes, no pós-teste, essa foi utilizada pela minoria (21,4%). Além disso, aumentou o número de participantes que relataram ter pensado em várias ideias e selecionado algumas delas para serem abordadas no texto, no pós-teste (28,6% para 50%).

Interessante observar que também aumentou o número de alunos que responderam ter pensado em várias ideias e apresentado todas elas no texto (7,1%, no pré-teste, para 28,6%, no pós), o que indica uma congruência com as frequências das respostas da primeira questão. Nesta, verificou-se um aumento nas estratégias de pensar sobre as ideias que

seriam escritas e de pensar e anotar as ideias, antes de iniciar a escrita do texto propriamente dita.

De forma semelhante, as respostas dos participantes a respeito da *organização* da sequência das ideias que seriam apresentadas no texto indicam uma mudança nas estratégias utilizadas antes e depois da intervenção, como descreve a Tabela 34.

Tabela 34: Frequências das respostas dos participantes do grupo experimental referentes à *organização* da sequência das ideias.

resposta	pré-teste		pós-teste	
	frequência	%	frequência	%
a	4	28,6	11	78,6
b	10	71,4	3	21,4

No pré-teste, a maioria dos estudantes (71,4%) relatou ter utilizado a sequência das ideias que lhes vinham à mente para escreverem o texto, e no pós-teste, essa porcentagem caiu para 21,4%. Antes da realização da intervenção, 28,6% afirmaram ter planejado a sequência das ideias antes de começarem a escrever, e, após o seu término, o número de participantes que adotaram esse procedimento aumentou consideravelmente (78,6%).

Uma observação da Tabela 35 permite inferir que as frequências das respostas dadas pelos participantes à quarta questão do protocolo, que buscou investigar as estratégias adotadas para a *tradução* do texto, também se mostraram bastante distintas nos momentos de pré e de pós-teste.

Tabela 35: Frequências das respostas dos participantes do grupo experimental referentes à *tradução* de textos.

resposta	pré-teste		pós-teste	
	frequência	%	frequência	%
a	4	28,6	11	78,6
b	10	71,4	3	21,4

No pré-teste, 28,6% dos alunos afirmaram se manter atentos ao planejamento realizado anteriormente, durante a escrita do texto, enquanto que 78,6% declararam ter utilizado essa estratégia após a intervenção. Por outro lado, no pré-teste, 71,4% relataram não se atentar ao planejamento realizado, uma vez que escreveram conforme as ideias foram surgindo, o que ocorreu com apenas 21,4% dos estudantes no pós-teste.

Os dados referentes ao grupo experimental descritos até aqui parecem apontar uma coerência entre as respostas dos participantes. Após a intervenção, houve uma mudança nas estratégias utilizadas para o *planejamento* do texto, isto é, para a *geração de ideias* e para a *organização*, tanto dos conteúdos que seriam abordados, como da sequência em que seriam apresentados. Da mesma forma, esses participantes parecem não apenas ter modificado suas estratégias para planejarem o texto, mas também, e principalmente, para conduzirem suas escritas com base no planejamento anterior que fizeram, o que gerou mudanças também nas estratégias adotadas para a *tradução* do texto.

As frequências das respostas à quinta questão do instrumento, referente à *edição* dos textos produzidos estão apresentadas na Tabela 36.

Tabela 36: Frequências das respostas dos participantes do grupo experimental referentes à *edição* de textos.

resposta	pré-teste		pós-teste	
	frequência	%	frequência	%
a	8	57,1	6	42,9
b	6	42,9	8	57,1
c	0	0	0	0

No pré-teste, 57,1% dos participantes do grupo experimental relataram ter interrompido a escrita em alguns momentos para fazer uma leitura do que havia sido escrito, como supõe o subprocesso de edição de textos (Hayes & Flower, 1980b). Por outro lado, no pós-teste, essa porcentagem caiu para 42,9%, o que indica que a intervenção não

propiciou a execução desse subprocesso pela maioria. Ao contrário, aumentou a quantidade de participantes que afirmaram ter escrito o texto todo e deixado a leitura para o final, do pré-teste (42,9%), para o pós-teste (57,1%).

A Tabela 37 descreve as frequências das respostas dadas pelos participantes do grupo experimental à última questão do protocolo, que buscou investigar as estratégias de *revisão* de textos.

Tabela 37: Frequências das respostas dos participantes do grupo experimental referentes à *revisão* de textos.

resposta	pré-teste		pós-teste	
	frequência	%	frequência	%
a	4	28,6	0	0
b	7	50,0	10	71,4
c	3	21,4	4	28,6

Como pode-se observar, metade dos estudantes no pré-teste, e 71,4% no pós-teste, responderam ter lido o texto, mas não modificado nada após a leitura. Além disso, diminuiu a porcentagem de estudantes que afirmaram não ler o texto quando terminaram de escrevê-lo de (28,6% para 0), o que indica que, no pós-teste, a leitura do texto foi feita por todos os participantes. Nota-se também, que aumentou de 21,4% para 28,6%, os alunos que afirmaram ter feito uma leitura após o término da escrita e alguma mudança no texto.

No que se refere aos processos de *planejamento* e de *tradução*, os resultados apresentados pelo grupo experimental indicam uma confirmação da hipótese de que a intervenção educativa realizada no presente estudo proporcionaria uma mudança no repertório das estratégias utilizadas pelos participantes para a produção de textos, o que não ocorreu com o grupo controle. Por outro lado, ela não se confirmou totalmente em relação ao processo de *revisão*, que inclui os subprocessos de *edição* e de *leitura*. Apesar de a estratégia de interromper a escrita do texto para uma leitura e verificação da pertinência do

que foi escrito, como propõe a *edição* (Hayes & Flower, 1980b), não ter sido adotada pela maioria dos participantes do grupo experimental após a intervenção, todos esses estudantes declararam, no pós-teste, ter feito uma leitura do texto ao terminarem de produzi-lo. No capítulo seguinte, os resultados aqui apresentados serão discutidos com base na literatura da área, assim como serão indicadas as implicações educacionais desta pesquisa, e traçadas algumas considerações finais.

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Os resultados do presente estudo serão discutidos em função dos seus objetivos e hipóteses. Primeiramente serão apontados alguns aspectos da intervenção realizada, e, em seguida, far-se-á uma reflexão sobre os efeitos dessa intervenção em estratégias de *planejamento, tradução e revisão* sobre a produção de textos dos participantes da pesquisa. Depois, será apresentada uma discussão sobre as estratégias utilizadas pelos estudantes para a produção dos textos, antes e após a realização da intervenção educativa. Por fim, serão indicadas algumas implicações educacionais deste trabalho.

5.1. A intervenção

Através do contato com os participantes do grupo experimental, durante as sessões de intervenção, foi possível observar que a estrutura do texto narrativo era praticamente desconhecida por eles. Logo na primeira sessão, quando questionados sobre o que era uma narração e sobre os elementos necessários para a composição de um texto narrativo, dois alunos responderam que escrever uma narração é “contar uma história”, e um terceiro complementou, dizendo “que pode ser contada em primeira ou em terceira pessoa”. Em relação aos elementos que deveriam contemplar o texto narrativo, houve duas respostas: “personagens” e “lugar”. Por esse motivo, houve a necessidade de apresentar e explicar a estrutura de um texto desse gênero, como foi feito pela pesquisadora.

A partir da atividade de ilustração dos elementos necessários para a produção um texto narrativo, realizada através da leitura de duas histórias (Anexos 4 e 5), parece ter sido possível aos participantes, observarem alguma diferença entre elas, uma vez que foram

unânicos ao dizer que ambas se tratavam de narração, mas que a segunda era muito mais completa do que a primeira. Em função disso, os participantes foram incentivados a procurar nos textos o que tornava um mais completo e mais interessante do que o outro. Partiu-se, então, para uma análise dos elementos presentes em cada uma das histórias. Como conclusão, os alunos apontaram que, apesar de a primeira narração apresentar alguns dos elementos fundamentais em sua estrutura (fatos, personagens, lugar, tempo), era apenas uma história comum, que não atraía o leitor ou o ouvinte, pois faltava nela algo inquietante, que causasse surpresa. Já a segunda história, apesar de não estar finalizada, apresentava, segundo eles, fatos narrados que prendiam a atenção de quem a lia ou a ouvia. Durante as sessões, foi também possível notar uma resistência dos alunos em escrever textos. Já na primeira atividade de produção textual, a maioria dos participantes argumentou não saber escrever e não ter condições de atender a solicitação feita pela pesquisadora. Após explicar que o objetivo do trabalho era justamente ensinar algumas estratégias que pudessem auxiliá-los no momento de escrita, eles se mostraram mais tranquilos e começaram a tarefa.

Interessante foi observar que, ao final dessa mesma atividade, alguns participantes, voluntariamente, relataram que foi “muito fácil escrever com essa ajuda”, isto é, com a utilização das estratégias oferecidas para o planejamento, tradução e revisão do texto. Da mesma forma, nas duas sessões seguintes, os participantes se mostraram mais interessados e hesitaram menos quando se solicitou que produzissem um texto. Por fim, após o término das sessões, alguns alunos relataram terem gostado dos encontros, que, segundo eles, contribuíram para tornar mais fácil uma atividade que julgam muito complexa, a produção de textos.

5.2. Produção de textos

A comparação entre as avaliações dos textos produzidos pelos participantes do grupo controle apontou que não houve melhora e nem piora em sua qualidade, do pré-teste ao pós-teste. Por outro lado, os textos escritos pelos estudantes que foram submetidos à intervenção revelaram mudanças. A diferença entre os grupos controle e experimental, que não era significativa no pré-teste, mostrou-se altamente significativa no pós-teste, indicando que houve melhora na qualidade das produções textuais dos participantes do grupo experimental, após a intervenção. Nesse sentido, a primeira hipótese deste estudo foi confirmada.

Os resultados encontrados na presente investigação, em relação aos efeitos da instrução baseada em estratégias sobre a produção de textos de estudantes, são semelhantes àqueles verificados em outros estudos. Observou-se melhoras na qualidade dos textos produzidos após o ensino de estratégias de planejamento, tradução e revisão, também nos trabalhos de Wong, Butler, Ficzero e Kuperis (1996), Søvik, Heggberget e Samuelstuen (1998), Gersten, Baker e Edwards (1999), Gersten e Baker (2001), e de Rios (2005). Importante destacar que, nos estudos em que foram ensinadas estratégias referentes a apenas um ou dois dos processos envolvidos na composição de textos, os resultados também indicaram melhoras na qualidade das produções. Exemplos são os trabalhos de Bui, Schumaker e Deshler (2006), no que diz respeito à instrução em estratégias de planejamento e de tradução; de Albertson e Billingsley (1997), Graham e Perin (2007), Torrance, Fidalgo e Garcia, (2007), que se detiveram no ensino de estratégias de planejamento e de revisão; e de Bereiter & Scardamalia (1987), que propuseram intervenções baseadas apenas em estratégias de revisão. Esses resultados sugerem a importância de tais estratégias para a produção de textos.

A qualidade dos textos produzidos pelos participantes foi inferida, neste estudo, pelas avaliações de quatro categorias: *estrutura*, *narrativa*, *clareza* e *aspectos formais*. No que se refere à primeira delas, a *estrutura* do texto, encontrou-se que, no pré-teste, a diferença entre os grupos controle e experimental não era significativa, e que passou a ser no pós-teste, indicando que houve melhora nessa categoria, após a intervenção, nos textos escritos pelo grupo experimental.

As análises das frequências com que os elementos básicos que compõem um texto narrativo foram apresentados nos textos mostraram que a maioria dos participantes do grupo controle, tanto no pré, como no pós-teste, e do grupo experimental, no pré-teste, deixou de contemplar muitos dos elementos, principalmente aqueles que dizem respeito à ação da narrativa e o que essa desencadeia (solução do problema e reação dos personagens). Interessante observar que, no caso do grupo experimental, os alunos demonstraram, logo no primeiro dia de intervenção, pouco conhecimento sobre esses elementos, uma vez que responderam serem necessários “personagem” e “lugar”, para a produção de uma narrativa. Com base nas avaliações dos textos escritos por ambos os grupos, no pré-teste, verificou-se que a maioria das histórias apresentou apenas um cenário (personagem principal, outros personagens, quando e onde se passa a história) e uma situação inicial, que, em geral, não foi desenvolvida.

Alguns estudos apontaram a importância de instruir os estudantes sobre as estruturas textuais referentes aos diferentes gêneros (Wong, Butler, Ficzer & Kuperis 1996; Gersten & Baker, 2001; Bui, Schumaker & Deshler, 2006), uma vez que elas podem não ser conhecidas por todos, o que parece ter ocorrido com os participantes do grupo experimental na presente pesquisa. Fitzgerald e Teasley (1986), por exemplo, encontraram que o ensino

da estrutura da narrativa conduziu a uma melhora na organização da escrita e a um aumento dos elementos apresentados nos textos produzidos por crianças.

A intervenção realizada no presente estudo, por esse motivo, foi pensada de tal modo que contemplasse a instrução da estrutura do texto narrativo, como base para o planejamento, escrita e revisão dos textos. Essa instrução parece ter conduzido à melhora na primeira categoria, uma vez que se notou um aumento na utilização de praticamente todos os elementos básicos necessários para a composição de uma narrativa. As histórias produzidas pela maioria dos estudantes submetidos à intervenção apresentaram, além de um cenário e de uma situação inicial, uma resposta do personagem em relação ao problema, uma ação, uma solução do problema, e a reação dos personagens.

O ensino dos elementos presentes na estrutura do texto narrativo parece ter favorecido também a segunda categoria avaliada. A diferença entre o grupo controle e experimental não se mostrou significativa em relação à *narrativa*, no pré-teste. No pós-teste, ao contrário, ela se revelou significativa, indicando que houve melhora nessa categoria no grupo experimental, após a intervenção.

A *clareza* dos textos, terceira categoria avaliada, também se revelou significativamente diferente entre os grupos controle e experimental, no pós-teste. Os textos produzidos pelos participantes do grupo experimental, após a intervenção, foram, em sua maioria, histórias cujas ideias estavam bem articuladas. No pré-teste, contudo, essa diferença entre os grupos não foi verificada, o que indica que os textos tinham atingido, nesse momento, o mesmo patamar de clareza.

Os resultados do estudo de Fitzgerald e Teasley (1986), citado anteriormente, apesar de terem indicado uma melhora na organização e um aumento dos elementos apresentados nos textos das crianças, após o ensino da estrutura da narrativa, não apontaram melhoras na

clareza das ideias apresentadas. Esses dados parecem sugerir que apenas a instrução da estrutura do texto narrativo não é suficiente para produzir mudanças em relação à clareza das histórias.

A intervenção desenvolvida no presente trabalho, por outro lado, além de ter ensinado aos participantes essa estrutura, considerou a instrução de estratégias para planejar, escrever e revisar textos. O modelo de composição escrita postulado por Hayes e Flower (1980b), utilizado neste estudo, considera que a natureza da tarefa, além da memória de longo prazo do escritor, é um dos contextos onde os processos de planejamento, tradução e revisão, operam. Assim, o escritor deve atender às exigências da tarefa, como o assunto e a audiência pretendidos, além da estrutura do texto, mas isso como base para a execução desses processos. Nesse sentido, é possível que os estudantes que participaram dessa intervenção tenham produzido histórias mais claras, porque consideraram a estrutura da narrativa para planejar, traduzirem e revisarem seus textos. De forma semelhante, a investigação realizada por Wong, Butler, Ficzere e Kuperis (1996), que também considerou o ensino de tais estratégias, além da instrução sobre a estrutura do texto argumentativo, encontrou maior clareza nas ideias apresentadas nos textos, após a realização da intervenção.

No que diz respeito à quarta e última categoria avaliada nos textos, os resultados deste estudo indicaram que os textos produzidos pelos estudantes submetidos à intervenção, quando comparados àqueles escritos pelos participantes do grupo controle, não se mostraram melhores, na sua totalidade, em relação aos seus *aspectos formais*, aqui entendidos como acentuação, uso correto de letras maiúsculas, ortografia e pontuação, o que sugere que a intervenção realizada não proporcionou melhoras nessa categoria. No

entanto, a comparação entre os textos produzidos pelo grupo experimental no pré e no pós-teste revelou uma melhora significativa na ortografia depois da intervenção.

Uma possível explicação para o fato de não ter havido melhoras no uso correto de acentos, de letras maiúsculas e de sinais de pontuação nos textos produzidos pelos estudantes que participaram da intervenção é que não houve instrução direta em relação a esses aspectos. Apesar de os participantes terem sido incentivados, tanto durante o processo de tradução dos textos, como no processo de revisão, a verificar e corrigir os erros cometidos, não foram ensinadas regras relativas a nenhum dos aspectos. Os muitos erros que foram encontrados nos textos de ambos os grupos, controle e experimental, no pré-teste e no pós-teste, indicam a falta de domínio desses alunos em relação aos aspectos formais do texto, o que sugere a necessidade de uma instrução específica nesses aspectos.

Por outro lado, é importante destacar que, embora os estudantes do grupo experimental também não tenham sido instruídos em relação à ortografia durante a intervenção, é possível que, nos textos produzidos no pós-teste, eles tenham prestado mais atenção à escrita correta das palavras, já que foram incentivados a isso, o que teria conduzido a melhoras nesse aspecto. Apesar dessa melhora, notou-se que muitos erros de ortografia continuaram a ser cometidos pelos estudantes desse grupo. Dados semelhantes foram encontrados no trabalho de Wong, Butler, Ficzer e Kuperis (1996), cujos participantes continuaram demonstrando problemas em ortografia, pontuação e gramática, após a realização da intervenção.

Por fim, a investigação da quantidade de palavras escritas nos textos permitiu observar que as diferenças entre os grupos, que não eram significativas no pré-teste, passaram a ser no pós-teste, indicando um aumento na produção de palavras nas histórias escritas pelos participantes do grupo experimental, após a intervenção. Esses resultados se

assemelham aos dados encontrados por Albertson e Billingsley (1997), cujas histórias produzidas após a intervenção apresentaram mais palavras. No que se refere à quantidade de sentenças produzidas, observou-se que, tanto no pré-teste, como no pós-teste, o grupo experimental se mostrou significativamente diferente em relação ao grupo controle, indicando uma maior produção de sentenças feita pelo grupo experimental.

O motivo desse aumento na quantidade de palavras escritas nos textos produzidos pelos estudantes que foram submetidos à intervenção pode estar relacionado ao aumento também observado no número de elementos apresentados na maioria das histórias escritas após a intervenção, que constituíram narrativas mais completas. É também provável que os participantes tenham utilizado estratégias de planejamento dos textos mais adequadas, o que pode ter permitido uma maior geração de ideias e sua melhor organização em palavras. A quantidade de sentenças produzidas nos textos do grupo experimental no pós-teste, por outro lado, pode não ter se mostrado significativamente diferente em relação ao pré-teste, pelo fato de o grupo já ter escrito uma grande quantidade de sentenças antes da intervenção, número esse bem superior àquele referente ao grupo controle, na primeira medição.

5.3. Estratégias utilizadas para a produção de textos

As análises das respostas dos participantes do grupo controle em relação às questões de *planejamento* do texto indicaram que não houve mudanças na utilização das estratégias utilizadas do pré para o pós-teste. Para a *geração de ideias*, a maioria afirmou, nos dois momentos, não ter destinado um tempo inicial pensando sobre o que escreveria. No que diz respeito à *organização* do conteúdo abordado nos textos, a maioria relatou escrever conforme as ideias surgiam em suas mentes, da mesma forma que declarou ter aproveitado essa sequência para apresentá-las.

Essas mesmas estratégias de planejamento foram adotadas pelos participantes do grupo experimental para a produção de textos no pré-teste. Por outro lado, observaram-se mudanças consideráveis nas estratégias utilizadas por esse grupo, após a realização da intervenção. No pós-teste, as análises das respostas mostraram que a maioria relatou ter planejado as ideias antes que iniciasse a escrita do texto. Além disso, a maior parte dos estudantes declarou ter pensado em várias ideias, mas selecionado algumas delas para organizar o conteúdo. Uma outra mudança observada refere-se à organização da sequência das ideias que seriam apresentadas nos textos, que revelou ter sido planejada pela maioria dos participantes, após a intervenção, confirmando, assim, a segunda hipótese deste estudo, de que haveria mudanças nas estratégias adotadas para o planejamento do texto depois da realização da intervenção.

As estratégias de planejamento utilizadas pelos estudantes do grupo controle, nos textos produzidos no pré e no pós-teste, e pelos participantes do grupo experimental nas produções realizadas antes da intervenção, se assemelham à estratégia de “dizer o conhecimento” (*knowledge-telling*), indicada por Bereiter e Scardamalia (1987). Esta, que foi denominada por Flower (1979) como *writer-based prose*, e por Graves e Giacobbe (1982) como *all about writing*, representa a maneira como o conhecimento, que está armazenado na própria memória do escritor, é transposto ao texto. Não são realizadas transformações dessas informações em uma estrutura que esteja adaptada ao leitor, mas sim ao escritor. A estratégia é reduzir a escrita a contar o que se sabe sobre o assunto, sem que haja um planejamento do conteúdo e da forma como este será abordado no texto.

Já as estratégias de planejamento adotadas pelos participantes do grupo experimental, após a intervenção, parecem se aproximar do que Bereiter e Scardamalia (1987) chamam “transformar o conhecimento” (*knowledge-transforming*), e Flower (1979),

de *reader-based prose*. Pelo fato de a intenção da escrita, neste caso, refletir a tentativa de comunicar uma mensagem a um leitor ou a um ouvinte, a estratégia supõe gerar ideias, organizá-las, e estabelecer metas antes e durante a escrita do texto, o que os alunos relataram ter feito depois da intervenção.

De acordo com Bereiter e Scardamalia (1987), muitas escritas ruins podem ser explicadas quando a estratégia “dizer o conhecimento” é utilizada para a produção do texto, uma vez que geralmente não apresentam um propósito, um plano, ou a noção de que se escreve para um outro leitor. Por outro lado, segundo os autores, é possível que escritas muito boas surjam dessa estratégia, o que pode acontecer no caso de o escritor possuir um conteúdo já organizado e disponível na memória, o que seria suficiente para criar uma composição organizada e bem elaborada. Apesar disso, os pesquisadores afirmam que textos planejados segundo a estratégia “transformar o conhecimento” são muito mais prováveis de constituírem escritas mais elaboradas e de melhor qualidade.

No que diz respeito ao presente estudo, parece certo sugerir, pela melhora significativa observada na qualidade dos textos produzidos pelo grupo experimental após a intervenção, que as escritas elaboradas segundo a estratégia “transformar o conhecimento” proporcionaram produções melhores, uma vez que foi essa a estratégia adotada pela maioria dos participantes desse grupo para o planejamento de seus textos escritos no pós-teste. Pode-se dizer, com base nas diferenças apontadas entre escritores principiantes e maduros, descritas no primeiro capítulo deste trabalho, que os estudantes que participaram desta intervenção se aproximaram das estratégias de planejamento utilizadas pelos escritores mais experientes.

Em relação às estratégias utilizadas pelos participantes do grupo controle para a *tradução* dos textos, as análises das respostas indicaram que não houve mudanças do pré

para o pós-teste. A maioria dos estudantes declarou, nos dois momentos, que a escrita de seus textos se desenvolveu conforme as ideias surgiam em suas mentes. De forma semelhante, observou-se que essa foi a estratégia adotada também, pela maioria dos participantes do grupo experimental, para os textos que foram produzidos no pré-teste. Por outro lado, notou-se uma mudança na utilização da estratégia para a tradução dos textos, após a intervenção, uma vez que a maior parte dos estudantes relatou que se manteve atenta ao planejamento realizado anteriormente, durante a escrita dos textos produzidos no pós-teste. Nesse sentido, observa-se que a segunda hipótese deste estudo também se confirmou em relação às mudanças nas estratégias de tradução do texto.

A melhora observada na qualidade dos textos produzidos após a intervenção permite inferir que não apenas os participantes planejaram seus textos, adotando estratégias diferentes para esse fim, como também parecem ter utilizado esse planejamento para conduzir suas escritas propriamente ditas. Estabelecer um plano para escrever um texto não garante, por si, que ele será aproveitado no momento de sua tradução.

Durante as sessões de intervenção, os alunos foram incentivados a utilizarem o planejamento que haviam feito como guia para compor os textos, atentando para o fato de que ele provavelmente teria que ser modificado em função do processo de tradução, isso porque transformar as ideias iniciais em sentenças e parágrafos poderia demandar alterações no que havia sido pensado. Talvez por esse motivo, é possível que os estudantes tenham explorado o plano elaborado antes de começarem a escrever, também durante a escrita. No caso disso ter ocorrido, como se imagina, essa situação representaria um exemplo da ideia de recursividade postulada pelos autores do modelo Hayes e Flower (1980b).

No que se refere às estratégias de *edição* dos textos, encontrou-se que, no pós-teste, diminuiu a quantidade de participantes do grupo controle que interromperam a escrita para uma leitura do que havia sido escrito, enquanto que aumentou o número de estudantes que não leram o texto durante a sua tradução. Da mesma forma, entre os participantes do grupo experimental, observou-se que, depois da intervenção, a estratégia de interromper a escrita para uma leitura, não foi adotada pela maioria.

Esses dados sugerem que não houve mudanças nas estratégias de *edição* utilizadas pelos estudantes que participaram da intervenção, após a sua realização. Apesar disso, não se pode desconsiderar que a maior parte dos participantes do grupo experimental, no pré-teste, e grande parte, no pós-teste, tenham utilizado a estratégia de interromper a escrita do texto para uma avaliação do que havia sido escrito. Por esse motivo, ainda que a intervenção não tenha promovido a utilização da estratégia de edição de texto, muitos estudantes a adotaram em suas produções.

Em relação às estratégias para a *revisão* dos textos produzidos, foi possível notar que, do pré ao pós-teste, aumentou a quantidade de participantes do grupo controle que afirmaram não ter lido o texto depois de escrevê-lo. Por outro lado, é interessante observar que todos os participantes do grupo experimental fizeram, no pós-teste, uma leitura do texto após produzi-lo.

Justamente por não supor uma atividade momentânea, mas um exame sistemático feito após a tradução do texto (Hayes & Flower, 1980b), a realização da *revisão* dos textos produzidos foi sempre incentivada ao final de cada sessão de intervenção. É provável que os participantes do grupo experimental, com base nesse incentivo, tenham construído estratégias adequadas para revisarem suas escritas, e passado a atentarem-se para a

importância da realização de uma leitura do texto produzido e da avaliação da necessidade de alguma mudança.

Os resultados de alguns estudos indicaram uma mudança significativa nas estratégias de revisão de textos utilizadas por estudantes, após a realização de intervenções educativas (Bereiter & Scardamalia, 1987; Wong, Butler, Ficzere & Kuperis, 1996; Albertson & Billingsley, 1997; Søvik, Heggberget & Samuelstuen, 1998; Gersten, Baker & Edwards, 1999; Gersten & Baker, 2001; Rios, 2005; Graham & Perin, 2007). De maneira geral, essa mudança foi avaliada pelo tempo gasto pelos participantes revisando seus textos (Albertson & Billingsley, 1997; Søvik, Heggberget & Samuelstuen, 1998), que passou a ser maior após a realização das intervenções. Este estudo, por outro lado, verificou se houve modificação nas estratégias adotadas para a revisão dos textos produzidos pelos participantes que se submeteram à intervenção, cujos resultados indicaram mudanças positivas. Esses dados encontrados nos trabalhos citados sugerem a relevância de se ensinar tais estratégias.

5.4. Implicações educacionais e considerações finais

Ainda que não seja possível dizer de uma relação causal entre a utilização de estratégias adequadas para planejamento, tradução e revisão de textos e sua qualidade, parece certo apontar a sua relevância para a atividade de escrever textos. A instrução de tais estratégias, como se observou, pode auxiliar estudantes a lidar melhor com essa tarefa, que nem sempre representa algo simples para muitos dos alunos. No caso da presente pesquisa, por exemplo, verificou-se, segundo os relatos dos participantes, que a atividade de produção de textos é julgada por eles como sendo muito complexa.

O presente estudo priorizou intervir nos processos envolvidos na composição de textos, com o intuito de melhorar o produto. Para a realização dessa intervenção, considerou a necessidade de instruir os participantes a adotar estratégias mais adequadas para a atividade de produção textual. Baseou-se, por este motivo, na importância que a literatura de estratégias de aprendizagem tem indicado sobre a relevância dessa instrução para a aprendizagem em geral, e mais especificamente, na literatura encontrada sobre a utilização de estratégias envolvidas nos processos de planejar, traduzir e revisar textos, identificados por Hayes e Flower (1980b).

Os resultados encontrados nesta pesquisa apontam alguns caminhos para aqueles interessados e engajados com o ensino da escrita, isto é, para as pessoas que compartilham a ideia de produção de textos enquanto uma atividade que deve estar direcionada a um objetivo, que pode ser cumprido através do planejamento, da tradução e da revisão do texto, que foi aqui considerada. Com isso, o ensino dessa atividade é compreendido não como a transmissão de conteúdos específicos, mas como a construção de habilidades a serem desenvolvidas.

Uma dessas habilidades é aprender a planejar o texto a ser escrito. Faz-se necessária a criação de planos para atuarem como guias durante a escrita, que considerem não apenas as exigências da tarefa, como a estrutura do texto e o tema que será desenvolvido, mas também os próprios objetivos do autor. É também importante que os estudantes aprendam que esses planos são esboços, que se modificam e se desenvolvem conforme o escritor explora o problema. Por esse motivo, os alunos precisam ser instruídos a pensar o planejamento como um processo que continua no decorrer da escrita.

Além disso, os estudantes precisam aprender a transformar as ideias planejadas em sentenças e parágrafos, levando em consideração, não apenas as regras e convenções da

língua, mas também as fraquezas, redundâncias e contradições que não estavam óbvias quando elas foram geradas. Assim, ainda que planos bastante completos sejam realizados, a construção das sentenças requer muito trabalho, o que indica a necessidade de auxílio por parte do professor nesse momento.

A revisão do texto produzido representa uma outra habilidade importante a ser construída, que consiste em verificar a congruência entre os objetivos estabelecidos antes de escrever e os resultados obtidos no texto já finalizado. Para a realização deste processo, assim como dos outros dois citados anteriormente, são necessárias estratégias, que devem ser ensinadas aos alunos.

Cabe ainda destacar que em muitos casos, como foi neste estudo, os estudantes precisam ser instruídos sobre as estruturas correspondentes aos gêneros dos textos que serão produzidos, porque é possível que não muitos não as conheçam. No caso dos participantes desta pesquisa, observou-se, pela avaliação dos textos, que a maioria não tinha conhecimento dessas estruturas, o que se faz necessário para adotar estratégias de planejamento, tradução e revisão coerentes com as demandas das tarefas solicitadas.

Para finalizar, vale ressaltar, como considerações finais, algumas limitações do presente estudo, que podem servir como sugestões a futuros pesquisadores que se interessem por essa temática.

O modelo *Hayes e Flower* (1980b), utilizado para compreender os processos implicados na composição de textos, não foi proposto para a construção de textos de um único gênero. Nesta pesquisa, optou-se por desenvolver a intervenção para a produção de textos narrativos, mas essa foi uma entre outras possíveis escolhas. Dessa forma, seria interessante verificar a influência de instruções em estratégias envolvidas nesses processos em relação a diferentes tipos de textos, isto é, em tarefas de diferentes naturezas.

O estudo de Rios (2005), que é o único trabalho nacional que investigou os efeitos de uma instrução em estratégias para a produção de textos sobre a qualidade das escritas de estudantes, fundamentou sua proposta de intervenção em modelo específico para a construção de textos narrativos, que foi adaptado para a pesquisa. Nesse sentido, observa-se a ausência de investigações que tenham desenvolvido intervenções educativas para outros gêneros textuais com base no modelo *Hayes e Flower* (1980b), o que reforça a necessidade de futuras pesquisas nessa área.

A intervenção proposta neste estudo, que embora tenha tido uma curta duração, parece ter conduzido a resultados importantes para os aspectos que se propôs a trabalhar. Hillocks (1984) apontou, nos resultados de sua meta-análise, que a duração da intervenção não é um fator relevante para avaliar os efeitos da instrução para a produção de textos sobre a qualidade das mesmas. Apesar disso, seria interessante que outras investigações propusessem intervenções mais longas, que pudessem lidar, por exemplo, também com o ensino dos aspectos formais dos textos, que são importantes, uma vez que esses não foram melhorados neste estudo, assim como não foram na pesquisa de Wong, Butler, Ficzere e Kuperis (1996).

Talvez instruções mais longas, como a que foi desenvolvida por Torrance, Fidalgo e Garcia (2007), permitam que as estratégias aprendidas se internalizem como uma forma de autorregulação, isto é, que se tornem estratégias autorreguladas, possibilitando que os estudantes passem a ser capazes de monitorar seus próprios processos de composição, como se observou no estudo desses pesquisadores. É possível que isso aconteça também em intervenções mais curtas, como a realizada no presente estudo, mas isso não foi verificado. É extremamente importante que os estudantes construam estratégias que possam ser

identificadas como necessárias e utilizadas em outros momentos e situações; por isso, essa é uma questão que também merece ser melhor investigada.

Este estudo também não verificou os efeitos da intervenção sobre a autoeficácia dos participantes em relação à escrita, como fizeram Wong, Butler, Ficzero e Kuperis (1996), Gersten e Baker (2001), que observaram mudanças positivas após as instruções, e Rios (2005), que não encontrou diferenças significativas entre essas crenças depois de realizada a intervenção. As atitudes dos estudantes em relação à escrita, que foram avaliadas por Wong, Butler, Ficzero e Kuperis (1996) e por Gersten e Baker (2001), e a importância concedida à escrita, pesquisada por Rios (2005), também não foram investigadas na presente pesquisa. Esses pesquisadores verificaram que não houve mudanças após as intervenções, no que diz respeito a essas atitudes e à importância dada à escrita.

Cabe apontar que seria importante que outros estudos, além de avaliar essas variáveis, indicassem caminhos para favorecer a construção de crenças de autoeficácia e de atitudes positivas em relação à produção de textos. Da mesma forma, é necessário que outras investigações contemplem, nos programas de instrução em estratégias para a produção de textos, como apontam Hattie, Biggs e Purdie (1996), suportes motivacional e contextual apropriados, assim como estratégias de apoio afetivo, como ansiedade, autoconceito e atribuição de causalidade. Embora não tenha sido objetivo da presente pesquisa avaliar a influência desses suportes sobre a relação dos estudantes que dela participaram com a atividade de produção de textos, observou-se que, de maneira geral, os participantes se mostraram muito pouco motivados a se engajarem nessa tarefa em suas atividades escolares. Além disso, verificou-se uma crença negativa, por parte desses alunos, sobre suas capacidades próprias para escrever textos, assim como uma percepção também negativa sobre a escrita, muitas vezes compreendida como um domínio muito difícil e

distante de ser alcançado. Nesse sentido, seria interessante intervir nos aspectos apontados por Hattie, Biggs e Purdie (1996).

Todas essas questões que não foram exploradas pelo presente estudo constituem possibilidades de investigações a serem conduzidas por aqueles que valorizam a importância da escrita, principalmente no contexto escolar, e que acreditam que alunos em geral, com e sem problemas de aprendizagem, podem ter ganhos significativos ao participarem de uma intervenção educativa na área de produção de textos.

REFERÊNCIAS

- Albertson, L.R., & Billingsley, F.F. (1997). *Improving young writers' planning and reviewing skills while story-writing*. Chicago, IL: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, March 24-28. Recuperado em 29 de setembro de 2005, de ERIC database no World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov> (ERIC Document Reproduction Service N° ED406687).
- Barrera, S.D., & Maluf, M.R. (2003). Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502.
- Bartholomeu, D., Sisto, F.F., & Rueda, F.J.M. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 139-146.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bernardino, J.A. Jr., Freitas, F.R., Souza, D.G., Maranhe, E.A., & Bandini, H.H.M. (2006). Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 423-450.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-376.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee- La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bryson, M., & Scardamalia, M. (1991). Teaching writing to students at risk for academic failure. Recuperado em 11 de maio de 2009, de ERIC database no World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov> (ERIC Document Reproduction Service N° ED338725).
- Bui, Y.N., Schumaker, J.B., & Deshler, D.D. (2006). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth-grade classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 244-260.
- Bzuneck, J.A. (2004). Aprendizagem por processamento da informação: Uma visão construtivista. Em E. Boruchovitch, J.A. & Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 17-54). Petrópolis, Vozes.
- Cagliari, L. (1987). A evolução da escrita. Em B.J.L. Scoz, E. Rubinstein, E.M.M. Rossa & L.M.C. Barone (Orgs.). *Psicopedagogia- O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional* (pp.164-185). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cagliari, L.C. (2003). *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione.

- Cagliari, L.C. (2004). *Alfabetização & Lingüística* (10a ed.). São Paulo: Scipione.
- Capellini, S.A., & Ciasca, S.M. (2000). Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. *Temas sobre Desenvolvimento*, 48(8), 17-23.
- Capellini, S.A., & Ciasca, S.M. (2000). Eficácia do programa de treinamento com a consciência fonológica em crianças com distúrbio de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. *Temas sobre Desenvolvimento*, 53(9), 4-10.
- Capovilla, A.G.S., & Capovilla, F.C. (1997). Treino de consciência fonológica e seu impacto em habilidades fonológicas, de leitura e ditado de pré-3 a segunda série. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(2), 461-532.
- Capovilla, A.G.S., & Capovilla, F.C. (1998). Treino de consciência fonológica de pré 1 a segunda série: Efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. *Temas sobre Desenvolvimento*, 40(7), 5-15.
- Capovilla, A.G.S., & Capovilla, F.C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 7-24.
- Capovilla, A.G.S., Capovilla, F.C. & Silveira, F.B. (1998). O desenvolvimento da consciência fonológica, correlações com leitura e escrita e tabelas de normatização. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 2(3), 113-160.
- Capovilla, A.G.S., Capovilla, F.C., & Soares, J.V.T. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: Correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9(1), 39-47.
- Capovilla, A.G.S., Gütschow, C.R.D., & Capovilla, F.C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 13-26.
- Capovilla, A.G.S., Joly, M.C.R.A., Ferracini, F., Caparrotti, N.B., Carvalho, M.R., & Raad, A.J. (2004). Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 189-197.
- Cardoso-Martins, C., & Batista, A.C.E. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 330-336.
- Carneiro, G.R.S., Martinelli, S.C., & Sisto, F.F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.
- Cereja, W. R., & Magalhães, T. A.C. (2006). *Português: Linguagens* (Vol.4, 3a ed.). São Paulo: Atual.
- Citoler, S.D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Um enfoque cognitivo*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

Correa, J. (2005). A avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 91-97.

Cunha, N.B., & Santos, A.A.A. (2006). Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 237-245.

Cunha, C.A., Sisto, F.F., & Machado, F. (2006). Dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 153-157.

Derry, S.J., & Murphy, D.A. (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research*, 56(1), 1-39.

Emig, J. (1971). The composing process of twelfth graders. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. Recuperado em 29 de setembro de 2005, de ERIC database no World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov> (ERIC Document Reproduction Service N° ED058205).

Escoriza Nieto, J. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. Em V.S. Bermejo & J.B. Llera (Orgs.). *Dificultades de aprendizaje* (pp.147-162). Madrid: Editorial Síntesis.

Ferreiro, E. (1985). A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, 52, 7-17.

Fitzgerald, J., & Teasley, A.B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 424-432.

Flower, L.S. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37.

Flower, L. S., & Hayes, J.R. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, 39(4), 449-461.

Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1980b). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. Em L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Orgs.). *Cognitive processes in writing* (pp.31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1981a). The pregnant pause: An inquiry into the nature of planning. *Research in the Teaching of English*, 15(3), 229-243.

Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1981b). Process-based evaluation of writing: Changing the performance, not the product. Recuperado em 29 de setembro de 2005, de ERIC database no World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov> (ERIC Document N° ED204795).

Galvão, A.M.O., & Batista, A.A.G. (2006). Oralidade e escrita: Uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 403-432.

Gersten, R., Baker, S., & Edwards, L. (1999). *Teaching expressive writing to students with learning disabilities*: Recuperado em 14 de janeiro de 2008, de ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (ERIC Document Reproduction Service N° ED439532).

Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251-272.

Gomes, A.L.S.F., & Correa, J. (2005). Argumentação escrita e as crianças: Um estudo sobre o julgamento de texto argumentativo. *Psico*, 36(3), 259-265.

Graham, S. (1982). Composition research and practice: A unified approach. *Focus on Exceptional Children*, 14(8), 1-16.

Graham, S., & Harris, K.R. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353-361.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

Graves, D.H., & Giacobbe, M.E. (1982). Questions for teachers who wonder if their writers change. *Language Arts*, 59(5), 495-503.

Guimarães, S.R.K. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: O papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 33-45.

Guimarães, S.R.K. (2005). Influência da variação lingüística e da consciência morfossintática no desempenho em leitura e escrita. *Interação em Psicologia*, 9(2), 261-271.

Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.

Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1978). Protocol analysis of writing processes. Recuperado em 29 de setembro de 2005, de ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (ERIC Document N° ED155697).

Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980a). Writing as problem solving. *Visible Language*, 14(4), 388-399.

Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980b). Identifying the organization of writing processes. Em L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Orgs.). *Cognitive processes in writing* (pp.3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1983). A cognitive model of the writing process in adults. Recuperado em 29 de setembro de 2005, de ERIC database no World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov> (ERIC Document Reproduction Service Nº ED240608).

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychological Association*, 41(10), 1106-1113.

Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133-170.

Joly, M.C.R.A. (1999). *Microcomputador e criatividade em leitura e escrita no ensino fundamental*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Leão, D.M.M. (1995/1996). A aquisição da escrita pela criança. *Revista de Psicologia*, 13/14(1/2), 51-59.

Leitão, S., & Almeida, E.G.S. (2000). A produção de contra-argumentos na escrita infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 351-361.

MacArthur, C.A., Schwartz, S.S., & Graham, S. (1991). A model for writing instruction: Integrating Word processing and strategy instruction into a process approach to writing. *Learning Disabilities Practice*, 6(4), 230-236.

Maluf, M.R., & Barrera, S.D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(1), 125-145.

Maluf, M.R., Zanella, M.S., & Pagnez, K.S.M.M. (2006). Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, 56(124), 67-92.

Martín, E., & Marchesi, A. (1995) Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (Vol.3, pp.24-35). Porto Alegre: Artes Médicas.

Martinelli, S.C., & Borges, T.P. (2006). Desempenho acadêmico e integridade do ego. *Psic: Revista da Vetor Editora*, 7(1), 49-58.

Mata, F.S. (2008). *Psicopedagogia de la lengua escrita: Escritura* (Vol.2). Madri: EOS.

McAndrew, D.A., & Williamson, M.M. (1985). Research on writing I: The composing process. *Research & Teaching in Developmental Education*, 1(1), 60-68.

Meireles, E.S., & Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfosintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 77-84.

Meireles, E.S., & Correa, J. (2006). A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 35-43.

Molina, R.C.M., & Del Prette, Z.A.P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63.

Pacheco, L., & Sisto, F.F. (2005). Ajustamento social e dificuldade de aprendizagem *Psic: Revista da Vetor Editora*, 6(1), 43-50.

Pestun, M.S.V. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: Estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 407-412.

Pino, A. (1993). Do gesto a escrita: Origem da escrita e sua apropriação pela criança. *Idéias*, 19, 97-108.

Rego, L.L.B., & Buarque, L.L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), 199-217.

Rios, E.R.C. (2005). *A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem: Contribuições para a produção de textos*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Rojo, R.H.R. (1992). Modelos de processamento em produção de textos: Subjetividade, autoria e monitoração. Em M.S.Z. de Paschoal & M.M.A Celani (Orgs.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística interdisciplinar*. (pp.99-123). São Paulo: EDUC/PUC-SP.

Salgado, C., & Capellini, S.A. (2004). Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtornos fonológicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 179-188.

Salles, J.F., & Parente, M.A.M.P. (2006). Heterogeneidade nas estratégias de leitura/escrita em crianças com dificuldades de leitura e escrita. *Psico*, 37(1), 83-90.

Santos, S.L. (1997). O desenvolvimento da escrita argumentativa. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(3), 23-42.

Scardamalia, M. (1984). Higher order abilities: Written communication. Recuperado em 11 de maio de 2009, de ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (ERIC Document Reproduction Service Nº ED273573).

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1985). Helping students become better writers. *School Administrator*, 42(4), 16, 26.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. Em M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp.778-803). New York: Mac Millan.

Schiavoni, A., & Martinelli, S.C. (2005). Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: Um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 9(2), 311-319.

Schiavoni, A., & Martinelli, S.C. (2008). *Protocolo de investigação sobre as estratégias utilizadas para a produção de texto*. Trabalho não-publicado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa- Séries iniciais*. Brasília: MEC/SEF

Silva, A.L., & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.

Silva, M.E.L., & Spinillo, A.G. (1998). Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 79(193), 5-16.

Silva, M.E.L., & Spinillo, A.G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 337-350.

Sisto, F.F., & Fernandes, D.C. (2004). Dificuldades lingüísticas na aquisição da escrita e agressividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 75-84.

Søvik, N., Heggberget, M., & Samuelstuen, M. (1998). Strategy-training related to children's text production. *European Education*, 29(4), 61-75.

Spinillo, A.G. (1991). O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(3), 311-326.

Spinillo, A.G., & Martins, R.A. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), 219-248.

Spinillo, A.G., Albuquerque, E.B.C., & Silva, M.E.L. (1996). Para que serve ler e escrever? O depoimento de alunos e professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 187(77), 477-496.

Torrance, M., Fidalgo, R., & Garcia, J.N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction*, 17(3), 265-285.

Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1985). The teaching of learning strategies. Em M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.

Wong, B.Y.L., Butler, D.L., Ficzer, S.A., & Kuperis, S. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29(2), 197-212.

Zanella, M.S., & Maluf, M.R. (2004). Contraponto entre a leitura e a escrita de crianças durante os primeiros anos de aprendizagem escolar. *Psicologia da Educação*, 18, 55-75.

Zucoloto, K.A., & Sisto, F.F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 6(2), 157-166.

ANEXO 1

Data: ____/____/____

- “João e Marina lamentaram ter que ir embora mais cedo, mas depois compreenderam que foi melhor assim”.

[illegible]

ANEXO 2

Protocolo de investigação sobre as estratégias utilizadas para a produção de texto

Nome: _____ Série: _____

Data: ____/____/____

1P. Antes de começar a escrever o seu texto, você:

- a. pensou sobre o que ia escrever
- b. pensou e anotou as ideias que pretendia escrever
- c. não pensou antes, porque foi pensando e escrevendo ao mesmo tempo

2P. Sobre o conteúdo que você abordou no texto:

- a. você pensou em várias ideias, mas selecionou algumas para apresentar no texto
- b. você pensou em várias ideias e abordou todas elas no texto
- c. você foi escrevendo conforme as ideias surgiam em sua mente

3P. Para escrever o texto, você:

- a. pensou na sequência das ideias que escreveria antes de começar
- b. utilizou a sequência das ideias que lhe vinham à mente

4T. Enquanto escrevia o seu texto, você:

- a. se manteve atento para organizar o que havia pensado antes de começar a escrever
- b. não precisou retomar o que havia pensado, porque você foi escrevendo conforme as ideias foram surgindo

5E. Durante a escrita do seu texto, você:

- a. parou para fazer uma leitura do que foi escrito
- b. escreveu o texto todo e deixou para ler no final
- c. não leu o texto

6R. Ao terminar de escrever, você:

- a. não leu o texto
- b. leu o seu texto, mas não modificou nada
- c. leu o texto e, depois da leitura, fez algumas mudanças

ANEXO 3

ESTRUTURA BÁSICA PARA ESCREVER TEXTOS NARRATIVOS

a) CENÁRIO:

- quem é o personagem principal?
- que outros personagens há na história?
- quando se passa a história?
- onde se passa a história?

b) SITUAÇÃO INICIAL (PROBLEMA):

- qual é o problema que enfrenta o personagem principal?

c) RESPOSTA:

- o que sente, pensa ou decide o personagem principal frente ao problema?

d) AÇÃO:

- o que o personagem principal faz para resolver o problema?
- o que fazem os outros personagens?

e) CONSEQUÊNCIA (SOLUÇÃO):

- como se resolve o problema?

f) REAÇÃO:

- como se sentem os personagens ao final da história?

[Adaptado de Stewart, S.R. (1985). Development of written language proficiency: Methods for teaching text structure. Em C.S. Simon (Ed.). *Communication skills and classroom success* (pp. 341-361). Londres: Taylor & Francis]

ANEXO 4

Dona Conceição é uma excelente comerciante. Hoje fui à sua loja, que, como sempre, estava cheia de gente. Ela atendeu a todos com muita simpatia, sem perder o bom humor e sem perder tempo. É por isso que muita gente gosta de fazer compras ali. Voltei para casa satisfeita com as compras que fiz e com a atenção recebida.

[Cereja, W. R., & Magalhães, T. A.C. (2006). *Português: Linguagens* (Vol.4, 3a ed.). São Paulo: Atual, p.88].

ANEXO 5

A VIGILANTE ESPECIAL

Noêmia havia sido treinada durante sessenta dias para a função de Vigilante Especial. Treinamento intenso e duro. Estava esperando sua integração numa equipe destinada à segurança de um político famoso. Enquanto isso, vivia por aí como um cidadão qualquer, tomando ônibus, fazendo bicos em bancos, casas comerciais. Mas sempre armada, disposta a enfrentar assaltantes, bandidos, etc. Alta, forte, corpo atlético, não seria fácil encarar Noêmia. O fato de ser negra e muito bonita talvez lhe trouxesse alguns embaraços: de preconceituosos, no primeiro caso; de conquistadores, no segundo.

Noêmia tomou o ônibus na zona sul, em direção ao bairro de Santana, onde ficava o setor de treinamento que ela havia freqüentado. Àquela hora, muitas pessoas costumavam utilizar o coletivo para fazer compras em magazines ou *shoppings* que ficavam no trajeto.

O ônibus não estava cheio ainda. Noêmia reparou num indivíduo moreno, de bigodes, ainda moço, de jaqueta de couro, que tinha a mão esquerda enrolada num pano. Reconheceu-o. Fora seu namorado quando ela ainda era muito menina; depois se tornara um marginal perigoso, assaltante, chefe de quadrilha. O indivíduo sentou-se ao lado de uma senhora, encostou-se nela e, segredando-lhe alguma coisa, abriu-lhe a bolsa, retirou uma carteira, meteu-a no bolso e levantou-se calmamente. A vítima, apavorada, olhou de lado para a mão enfaixada no pano, ficou tesa, procurando não chamar a atenção. O elemento sentou-se dois bancos atrás, ao lado de uma moça, e repetiu o gesto, com o mesmo sucesso. Aí Noêmia se encheu de brios. Aquele assaltante não podia ficar impune. Então, sacando sua arma, apontou-a para o marginal, que estava de pé:

- Entrega as duas carteiras, seu canalha!

O marginal olhou espantado para o revólver e para a vigorosa vigilante. Entregou as duas carteiras e ficou com as mãos para cima. Mas os passageiros, assustados, ergueram-se agitados.

- Não tenho mais nada!- falou o meliante, como se estivesse sendo assaltado.

Diante disso, o pessoal do ônibus- cobrador, motorista, passageiros- começaram a gritar contra Noêmia. E já estavam saindo de seus lugares como feras para avançar sobre ela. Rápida, Noêmia pulou do ônibus com as duas carteiras que o ladrão lhe entregara, colocou-as em sua bolsa e saiu correndo, ainda com a arma na mão.

ANEXO 6

Critérios para análise dos textos

❖ **ESTRUTURA** (elementos básicos):

<i>Cenário:</i>	PRÉ	PÓS
(0,5) personagem principal		
(0,5) outros personagens		
(0,5) quando se passa a história		
(0,5) onde se passa a história		
(0,5) <i>Situação inicial</i> (qual o problema que enfrenta o personagem principal)		
(0,5) <i>Resposta</i> (o que sente, pensa ou decide o personagem principal frente ao problema)		
<i>Ação:</i>		
(0,5) o que o personagem principal faz para resolver o problema		
(0,5) o que fazem os outros personagens		
(0,5) <i>Solução</i> (como se resolve o problema):		
(0,5) <i>Reação</i> (como se sentem os personagens ao final da história)		
SUBTOTAL		

❖ **NARRATIVA:**

	PRÉ	PÓS
(0,0) O texto não atende o gênero solicitado		
(1,0) O texto é um relato (apresenta uma situação inicial, mas não tem problema nem solução)		
(2,0) A narrativa é incompleta (faltam muitos elementos em sua estrutura)		
(3,0) O texto é uma narrativa simples (apresenta uma estrutura básica- situação inicial, ação dos personagens e solução do problema- mas esses elementos são apresentados de forma simplificada, sem detalhamento)		
(4,0) O texto é uma narrativa completa, porém pouco detalhada (apresenta uma estrutura completa- situação inicial, ação dos personagens, solução do problema e reação dos personagens, isto é, como se sentem ao final da história- sendo os elementos apresentados de forma simplificada)		
(5,0) O texto é uma narrativa completa e detalhada (apresenta uma estrutura completa- situação inicial, ação dos personagens, solução do problema e reação dos personagens, isto é, como se sentem ao final da história- sendo os elementos apresentados de forma detalhada)		
SUBTOTAL		

❖ CLAREZA:

	PRÉ	PÓS
(0,0) O texto é incompreensível		
(1,0) A história é mal articulada (demonstra pobreza na clareza das ideias e muitas contradições)		
(2,0) A história é relativamente bem articulada (demonstra clareza nas ideias, ausência ou presença apenas de pequenas contradições, não apresenta ambiguidades- trechos que possibilitem duplo sentido)		
(3,0) A história é bem articulada (as ideias são apresentadas de forma clara, o papel e as relações entre os personagens têm uma lógica, a narração dos fatos ou ações obedece a uma sequência temporal adequada, a história narrada está contextualizada, o texto está completo, isto é, não apresenta omissão de partes de forma a torná-lo incompreensível)		
SUBTOTAL		

❖ ASPECTOS FORMAIS

<i>Acentuação</i>	PRÉ	PÓS
(0,1) 16 erros ou mais		
(0,2) de 12 a 15 erros		
(0,3) de 8 a 11 erros		
(0,4) de 4 a 7 erros		
(0,5) até 3 erros		
SUBTOTAL		
<i>Letras maiúsculas</i>	PRÉ	PÓS
(0,1) 16 erros ou mais		
(0,2) de 12 a 15 erros		
(0,3) de 8 a 11 erros		
(0,4) de 4 a 7 erros		
(0,5) até 3 erros		
SUBTOTAL		
<i>Ortografia</i>	PRÉ	PÓS
(0,1) 21 erros ou mais		
(0,2) de 16 a 20 erros		
(0,3) de 11 a 15 erros		
(0,4) de 6 a 10 erros		
(0,5) até 5 erros		
SUBTOTAL		
<i>Pontuação</i>	PRÉ	PÓS
(0,1) 16 erros ou mais		
(0,2) de 12 a 15 erros		
(0,3) de 8 a 11 erros		
(0,4) de 4 a 7 erros		
(0,5) até 3 erros		
SUBTOTAL		

<i>Quantidade de palavras escritas</i>	PRÉ	PÓS
<i>Quantidade de sentenças produzidas</i>	PRÉ	PÓS